Людмила Валентиновна ШКОЛЯР



доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.



Директор Федерального Государственного Научного Учреждения «Института художественного образования» Российской Академии Образования. Лауреат премии Правительства РФ в области образования за учебно-методический комплект для начальной школы «Музыкальное искусство». Отмечена отраслевыми наградами Министерства образования РФ: знак «Почетный работник среднего профессионального образования РФ», медаль К.Д.Ушинского.

Председатель Международного совета по музыкально-художественному образованию при Президиуме РАО; член экспертных советов Министерства образования РФ; председатель предметного жюри конкурса «Учитель года»; член жюри Всероссийского конкурса дополнительного образования «Сердце отдаю детям».



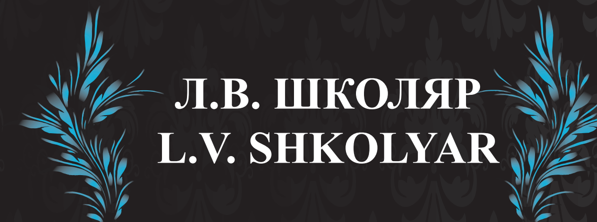


http://www.humanityspace.com

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE



Л.В. ШКОЛЯР
L.V. SHKOLYAR

МУЗЫКА В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ЧАСТЬ II
MUSIC IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENTAL EDUCATION
PART II

Том 1, Приложение 5
Volume 1, Supplement 5



МОСКВА
MOSCOW
2012

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Л.В. ШКОЛЯР
L.V. SHKOLYAR

МУЗЫКА В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ЧАСТЬ II
MUSIC IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT EDUCATION
PART II

Том 1, Приложение 5
Volume 1, Supplement 5

МОСКВА
MOSCOW
2012

Гуманитарное пространство
Международный альманах **ТОМ 1, Приложение 5, 2012**

Humanity space
International almanac **VOLUME 1, Supplement 5, 2012**

Главный редактор / Chef Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **cerambycidae@fromru.com**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Научные редакторы / Scientific Editors:
В.П.Подвойский / V.P.Podvoysky
О.В. Стукалова / O.V. Stukalova
E-mail: **chif599@gmail.com**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**

Издательство / Publishers: **Higher School Consulting**
Tovarishchensky side street, 19, office19, Moscow, Russia
Напечатано / Printed by: **AEG Group Design & Printing**
Gruzinsky Val, 11, Moscow, 123056 Russia

Консультативное участие / Advisory participation:
ФГНУ РАО «Институт Художественного образования»
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»

Дата выпуска / Date of issue: **15.06.2012**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Стукалова Ольга Вадимовна / Stukalova Olga Vadimovna
кандидат педагогических наук
Федеральное государственное научное учреждение «Институт художественного образования» Российской Академии Образования
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education «Institute of Art Education»
Табачникова Ольга Марковна / Tabachnikova Olga Markovna
кандидат физико-математических наук
кандидат филологических наук
Университет г. Бат, Великобритания
University of Bath, UK
Щербакова Анна Иосифовна / Shcherbakov Anna Iosifovna
доктор педагогических наук, профессор
Российский Государственный Социальный Университет
Russian State Social University

Музыка в системе развивающего обучения
Часть II

Л.В. Школяр

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia

Ключевые слова: музыкальное искусство, актуальные подходы к обучению школьников, развивающее обучение, педагогическое исследование.
Key words: musical art, current approaches to teaching students, developmental education, pedagogical research.
Резюме: Первая часть работы опубликована в работе «Музыка в системе развивающего обучения Часть I - Гуманитарное пространство Том 1, Приложение 2: 100 с.». В работе рассматриваются материалы многолетнего исследования, проводимого в конце XX века в ряде школ России, анализируются пути преобразования учебного предмета «Музыка», которые являются актуальными и в настоящее время, в соответствии с современными требованиями к обучению школьников. В частности, автором исследованы возможности перевода преподавания музыкального искусства на позиции развивающего обучения, в основе которого лежит деятельностный подход.
Abstract: The first part of this work was published in the "Music in the System of Development Education. Part I - Humanitarian Space, Volume 1, Supplement 2: 100 p.". This manuscript deals with the long-term research data conducted at the end of the XX century in a number of Russian schools; the ways of transforming the school subject "Music", which are relevant to the present time, in accordance with modern requirements for students' training are described. In particular, the author investigates the possibility of teaching of music transfer to the development education positions, which are based on activity approach.
[Shkolyar L.V. Music in the System of Development Education. Part II**]**

Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar

УРОК МУЗЫКИ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ И С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЮ

MUSIC LESSONS IN HISTORICAL PERSPECTIVE AND ON THE MODERN APPROACHES' POSITIONS TO ITS CONTENT AND ORGANIZATION

Учебно-воспитательный процесс на любом школьном предмете получает развивающий характер только в том случае, если его организация основывается на теории деятельности. При этом теория деятельности выступает не как некая "абстрактная" методологическая основа, придуманная теоретиками для "оптимизации" школьного образования, а как воспроизведение исторически сложившейся *логики человеческого познания*. Применительно к музыкальному образованию мы старались показать, что оно также может стать развивающим, если на занятиях музыкой осуществляется полноценная художественная деятельность. Вопрос о соотношении художественной и учебной деятельности в исследовании решается так: музыкальное образование становится развивающим тогда, когда деятельность учащихся протекает как ***художественная по содержанию и учебная по форме***.

Приняв это положение за "рабочую гипотезу", зададимся вопросом: в чем должна заключаться практическая конкретизация его в школьной практике? Как мы должны преподавать музыку, чтобы она оставалась художественным явлением, но ее познание при этом осуществлялось бы на научной основе, т.е. в рамках теоретического мышления? Отечественная практика сформулировала ответ на этот вопрос достаточно давно и определенно: музыка в школе должна преподаваться *как искусство*. Отсюда возникает необходимость проследить, что под этим понималось на разных этапах развития отечественной музыкально-педагогическая науки и практики.

Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar

В настоящее время мало кем отрицается огромное воздействие музыкального искусства на ребенка, способность его без излишней дидактичности ввести детскую душу в огромный мир общечеловеческих ценностей, через развитие фантазии, воображения, творчества повлиять на становление духовного мира личности. Прямое свидетельство тому - наблюдаемое сейчас известное увеличение "доли" искусства в массовой школе. Все больше становится и сторонников преподавания музыки в школе как искусства. Однако именно в понимании того, что нужно сделать, чтобы урок музыки стал действительно уроком искусства, существует большой "разброс мнений", что и показало предпринятое нами исследование.

На семинарах учителей музыки, педагогов музыкальных школ, методистов в течение нескольких лет проводился опрос с целью получения ответа на этот исключительно важный для современной школьной практики вопрос: "Каким Вы себе представляете урок музыки как урок искусства?". Всего было опрошено более 500 учителей из разных городов и регионов: Самары, Тольятти, Рязани, Нижнего Новгорода, Москвы и Московской области, Мурманска, Братска, Красноярска, Сыктывкара, Калуги и Калужской области, Николаевской области Украины и Усть-Каменогорска (Казахстан).

Полученные ответы, в зависимости от "акцента" в понимании содержания урока музыки как урока искусства, можно разделить на четыре группы. Классификация ответов (как данных в устных беседах, так и полученных путем анкетирования) проводилась на основе общего и типичного в ответах учителей, что можно выразить в следующих формулировках:

1. Есть специфика урока, которая отличает урок музыки от других школьных предметов 12%.

2. На уроке искусства все другое: музыка, пение, игра на инструментах - это оживляет урок. Дети получают удовлетворение, радость от общения с музыкой, отдыхают от других школьных предметов 21%.

3. Здесь общение с прекрасным, высокохудожественной классической музыкой, которая отражает все самое лучшее в жизни и тем самым облагораживает ребенка. Учащиеся учатся размышлять о музыке и жизни. Это урок возвышения человеческой души 35%.

4. Нет никакой проблемы. Музыка - это вид искусства, урок музыки - урок музыкального искусства. То, что происходит на уроке - все относится к проблемам музыкального искусства 32%.

Как видим, в ответах учителей первой группы, подчеркивается особая специфика урока музыки, но лишь на уровне ее простого упоминания. В ответах второй группы также присутствует специфика урока музыки, но уже в более содержательном раскрытии: через различные виды деятельности, через эмоциональное наполнение урока. Однако, детские эмоции здесь слишком просты (удовлетворение, отдых), потому не приходится говорить о понимании урока музыки как "урока эстетических эмоций". Пожалуй, третья группа ответов наиболее близка к идеалу: здесь подчеркивается воспитывающая сила музыки, ее воздействие на духовную сферу человека и, что очень важно, отмечается именно качественная сторона этого воздействия - "возвышение человеческой души". А вот для учителей четвертой группы вопрос слишком ясен: урок музыки не может не быть уроком искусства уже потому, что музыка - искусство. Но, к сожалению, не все, что происходит на уроке музыки, "автоматически" относится к проблемам музыкального искусства, очень многое чаще всего относится к "околомузыкальным" проблемам. Потому такой ответ, несмотря на свою категоричность, отражает в известной мере поверхностное представление об уроке музыки как уроке искусства, о его содержании как процессе раскрытия сущности музыки.

Отрадно, что в третью группу оказалось возможным отнести наибольший процент ответов учителей. Однако, если

проследить динамику распределения всех ответов учителей по этим четырем группам на протяжении нескольких лет, то отчетливо вырисовывается тенденция, вызывающая тревогу: количество учителей, ответы которых можно отнести к четвертой группе, все время увеличивается, и в основном, за счет уменьшения ответов, относимых к третьей группе. В чем причины?.

Их немало. Они имеют свою иерархию, но взаимосвязаны между собой настолько, что почти невозможно наверное утверждать, где причины, а где следствия. На первый взгляд, все причины имеют разное происхождение, поскольку касаются различных аспектов преподавания музыки, и, казалось бы, вскрывая их одну за другой, можно получить целостное представление о явлениях, их породивших, показать пути их изживания. Но такой путь представляется не результативным, поскольку совершенно бесспорно, что все они имеют общий корень - десятилетиями складывавшийся в широкой учительской массе (и у значительной части представителей музыкально-педагогической науки) **стереотип педагогического мышления**. В нем, и только в нем заключается суть основных противоречий и тенденций в современном музыкальном образовании, он-то и породил все недостатки различных граней музыкально-педагогического процесса как свои частные проявления.

Определив стереотип педагогического мышления как "первопричину" и сделав его объектом анализа, сразу укажем самое главное: стереотип мышления в школьной музыкальной педагогике, возник не сам по себе, он имеет ярко выраженные социально-исторические корни. И если проследить за тем, какой ОБРАЗ уроков пения, уроков музыки и пения, просто уроков музыки (в разные годы название урока варьировалось) закладывался в программные документы в далеком и не столь отдаленном прошлом, то разворачивается картина непоследовательного и противоречивого развития понимания специфики урока. Каждый период нашей истории вносил в

стереотип свои оттенки и нюансы, но, так или иначе, в их последовательности, в закономерности возникновения различных, подчас противоположных концепций, взглядов и подходов к музыкально-педагогическому процессу отражается объективная логика исторического развития страны. Это можно проследить как на методологическом уровне, т.е. на уровне концептуальных основ преподавания искусства в школе, цели преподавания музыки, так и на уровне конкретных задач, и на уровне методического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Через такое рассмотрение одновременно будут раскрываться различные аспекты проблемы становления урока музыки как урока искусства.

Начать надо с того подхода к эстетическому воспитанию, который провозглашался в правительственных документах молодой советской республики, посвященных образованию. В них подчеркивалось, что преподавание искусства в новой школе, это "...не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее" (Общеобразовательная школа, 1974: 141). В этой, ставшей уже хрестоматийной, цитате привлекает прямое указание на *развивающий* характер обучения искусству. Отсюда, через культурно-историческую концепцию развития ребенка Л.С. Выготского, через концепцию развивающего обучения В.В. Давыдова лежит прямой путь в наши дни - к необходимости осуществления данного подхода в преподавании музыки в школе.

Этот подход нашел отражение уже в первых школьных программах по музыке, где можно прочесть следующее: "...Цель музыки в единой трудовой школе - затронуть и раскрыть в учащихся ту сторону их духовного существа, которой одна музыка может глубоко коснуться, - их непосредственное, чисто музыкальное ощущение жизни" (Единая трудовая школа и примерные планы занятий в ней, 1918:

107); "Цель музыки видится в раскрытии духовного существа личности" (Материалы по образовательной работе в школе: Эстетическое развитие в школе, 1919); "Поскольку задачей общего образования является, главным образом, развитие человека, постольку, говоря о музыкальной его стороне, нужно понимать под музыкальным развитием учащихся, конечно, не техническую умелость, а близость самому искусству, навык воспринимать его и полно усваивать настолько, чтобы искусство вошло большой и важной частью во всю жизнь человека, заняло бы значительное место в его духовном обиходе" (Плеханов, 1978).

А вот мысль Н.Я. Брюсовой нужно привести потому, что она, на возвышенной интонации, прямо-таки художественно раскрывает образ урока музыки: "...Музыке есть место в школе, и ей не надо приспособляться к чуждой ей строгой серьезности, надо быть только самой собой, настоящей искренней музыкой. Такой именно и ждет ее непосредственное детское чувство. Оно хочет всегда простого и открытого подхода к себе. И музыку дети примут и полюбят только тогда, если она подойдет к ним просто, не в виде чего-то изобретенного взрослыми с воспитательными целями, для дисциплины, или для развития их детского ума и чувства, а в виде действительно нужной вещи, чего-то настоящего, что есть во всем мире вокруг, чего нельзя не слышать. Музыка самая настоящая, самая искренняя, это - открытая, насквозь просвеченная жизнь, такая именно, какою ее ощущает молодое, не замерзшее чувство, то именно, что оно считает настоящей, реальной жизнью... Дети должны узнать самое музыку и открыто говорящее человеческому чувству искусство, а не урок музыки, не обучение пению или игре, а самые песни, самую игру, живую музыку, живой ее голос..." (Плеханов, 1978: 319-320).

Конечно, музыкальное воспитание в эпоху ужасающей разрухи и гражданской войны существовало, в основном, как теория, о практическом развертывании работы говорить не

приходится. Но в теоретическом подходе того времени привлекает желание опереться на *специфику искусства,* на его функции и роль в обществе и в жизни каждого человека. Свидетельством тому может служить, например, программа "Курсов по народному музыкальному образованию для музыкантов-инструкторов" (Москва, 1918 г.), куда были включены "История культурной музыки в России", "Народное художественное творчество", "История оперы", "Философия искусства" и другие масштабные проблемы эстетического образования.

Примером понимания значения искусства для жизни человека на таком философском уровне может стать посвященная эстетическому воспитанию "методическая листовка" (1919), в которой говорилось: "Музыка должна научить свободно и непосредственно выражать свое чувство в звуках и сочувствовать всем голосам и всем зовам, которые только звучат в мире... К каждому возрасту искусство должно подойти в соответственном его пониманию и умению виде, для каждого должно стать его собственным достоянием, его собственным языком. Привыкнув свободно говорить, двигаться, слышать, видеть, действовать ребенок в своей жизни будет без смущения, легко пользоваться этими уменьями для выполнения своей творческой воли, будет знать дорогу, чтобы дать исход этой воле. Через искусство должна воспитаться творческая воля детей, их воля к действию; даже слушая, смотря или исполняя художественные произведения, сделанные другими, дети должны как бы вновь их создавать, внутренне переживать ту сильную волю и то сильное чувство, которое создало это произведение." (Адищев, 1991: 79-80).

Мы должны специально подчеркнуть принципиальную установку на воспитание живого восприятия музыки, как это выражено в свойственных для того времени возвышенно-романтических тонах в Плане работы в школьном и внешкольном подотделах музыкального отдела НК по

просвещению. В нем отмечается, что "...Методы работы в школьном преподавании музыки детям и во внешкольном , взрослым, должны очень различаться, но сущность одна и та же - общее музыкальное образование. Эта задача новая, необычная, для выполения ее надо не только найти новые педагогические методы, но даже многое переменить в самом представлении о музыке как предмете изучения. Специалисты, отдавшие самые сильные рабочие годы своей жизни работе над техникой своего искусства, может быть, могут преодолеть трудности схоластической мудрости, которые до сих пор закрывают от обыкновенных людей, не специалистов, простое непосредственное ощущение музыки. Но там, где музыка дается всем, как предмет Общего Образования, о такой технической работе не может быть и речи; надо дать музыку как-то иначе, дать живую с самого начала...

Все проявления музыки должны стать понятны именно через это непосредственное, первоначальное ощущение музыки, все знания о музыке должны быть основаны на таком, живом ее ощущении.

В таком виде учить музыке до сих пор не умели. И само такое представление о музыке основано исключительно на живом ее ощущении помимо старых схоластических догматов, есть нечто новое, только начинающее еще жить. Это начало эпохи Возрождения музыки, некоей внутренней ее революции, долго подготовляющейся и, наконец, ярко вызванной к открытой жизни начавшейся широкой демократизацией искусства, стремлением его разлиться по всей народной шири" (Адищев, 1991: 80-81).

Именно в воспитании живого ощущения музыки видятся истоки становления подхода к преподаванию музыки как живого образного искусства, который как законченная теоретическая концепция сложился уже в наше время, и в основе которого лежит как раз воспитание восприятия музыки в единстве "слышать и размышлять о ней".

Заслуживают внимания три принципа, на которых основывались в те годы материалы по общему музыкальному образованию в школе: *наглядности, самодеятельности и жизненности*. Подчеркнем: наглядность понималась не как "иллюстративность", а как непосредственное восприятие "...доступного одному из наших внешних чувств объекта, обладающего некоторыми специфическими свойствами, на нас соответственно воздействующими. Следовательно, если нет показывания, если нет восприятия этого объекта, если нет наглядности, то нет и эстетического переживания, нет и искусства, ибо разговоры об искусстве далеко не эквивалентны ему самому и бессильны воздействовать на эстетическое чувство учащегося..." (Музыка в школе, 1921: 12). Понятно, что под "показыванием" подразумевается живое звучание музыки, а не демонстрация нотных таблиц, показ портретов композиторов и пр. наглядности, количество которой особенно увеличилось в эпоху "межпредметных связей", "интегрированных уроков".

Принцип самодеятельности даже в формулировке тех лет может быть и сейчас использован для обоснования необходимости заниматься на уроках музыки в школе импровизацией и сочинительством: "...поскольку искусство есть выявление внутреннего мира человека, какое бы содержание эстетики ни вкладывали в это понятие, постольку каждый, кто хочет приблизиться к искусству, должен протянуть в обе стороны нити, связывающие его внутренний мир с внешним его выявлением, т.е. не только от созерцания уже данных произведений искусства переходить к их внутреннему претворению в эстетическом переживании, но и обратно от переживания переходить к его внешнему выявлению. Это так же необходимо, как при изучении какого-либо языка, когда хочешь войти в него, нужно не только понимать его, но и уметь на нем говорить, чтобы он в обоих смыслах стал своим" (Музыка в школе, 1921: 12). И по сей день этот обратный путь "от переживания к его внешнему выявлению" остается почти неразработанным: в методике импровизации и сочинительства

на уроках музыки в массовой школе мы делаем только первые шаги. Показательно, что оба принципа основаны, соответственно, на понимании эстетической природы искусства и существования его как особого вида деятельности.

В трактовке принципа жизненности впечатляет категорическое утверждение масштаба, в котором должно осуществляется понимание задач музыкального образования: "Не требует никаких пояснений принцип жизненности в обучении искусству, так как очередная задача культурного человечества - поднятие уровня эстетической культуры путем взаимного проникновения одного другим: жизни и искусства" (Музыка в школе, 1921: 12). Несколько забегая вперед, скажем: читая такое, рельефно ощущаешь "связь времен", о которой пишет Д.Б. Кабалевский во вступительной статье к своей программе (см. "сверхзадачу").

Особого внимания заслуживает критика существующего (и существовавшего до тех лет) положения в широкой педагогической практике, если только можно говорить о таковой применительно к тому времени. В этой критике находит подтверждение тот факт, что коренной вопрос музыкальной педагогики - на что должна быть ориентирована практическая методика, чтобы обеспечить реализацию созданного образа урока музыки - уже тогда стоял, что называется, "во весь рост". Так после утверждения, что термин "образование" следует толковать расширительно, включая в него воспитание и даже выдвигая его на первое место, читаем: "...Определив задачи и содержание понятия "общее музыкальное образование", приходится сказать, что признание важности именно такого подхода к делу эстетического воспитания со стороны передовой западной и русской педагогики почти не отразилось на педагогической практике. Методы музыкальной работы не изменились в подавляющем большинстве случаев нисколько, хотя задачи как будто поставлены совершенно иные. По-прежнему на первом, если не единственном, плане - техническая выучка и полное отсутствие искусства, как такового, по-

прежнему техника отождествляется с искусством" (Музыка в школе, 1921: 12).

История повторяется: в первые годы советской власти тоже осуществлялся пересмотр всей музыкальной педагогики и также основной причиной низкого уровня преподавания искусства считался *стереотип*, сложившийся в педагогическом мышлении. И сущность его, оказывается во все времена одна и та же - овладение знаниями, умениями и навыками подменяет познание искусства (именно так следует понимать жесткое определение "техническая выучка и полное отсутствие искусства"). И в наши дни, когда мы хотим охарактеризовать нарушение гармонии между познанием искусства, как такового, и простым "научением" вокально-хоровым навыкам, нотной грамоте, элементарным знаниям в области музыкальной формы и пр., мы употребляем термин "технологизм", что и означает "отождествление техники с искусством". Попытки бороться с таким образом урока музыки путем введения в методику принципа "единства художественного и технического" ни к чему не привели, а, как это ни парадоксально, только укрепили позиции "технического": в недалеком прошлом содержание школьного музыкального образования было как бы "облегченной копией" профессионального музыкального образования, где именно техническая умелость занимала едва ли не ведущее место.

А ведь о недопустимости такого подхода к общему музыкальному образованию теоретическая мысль в области музыкальной педагогики говорила еще в начале 20-х годов. А. Шеншин, рассуждая о термине "общее музыкальное образование", указывал, что его первая часть - именно слово "общее" - имеет двоякий смысл: "...Во-первых, она включает музыкальное образование в систему общего образования, куда оно, действительно, и должно входить, как неотъемлемая составная часть; этим сказано, что всякий человек, получающий общее образование в школе или вне ее, не может и не должен миновать его музыкальной стороны, если хочет быть полно и

гармонически развитым. Во-вторых, эта часть термина отличает общее музыкальное образование от специального технического, почти единственно практиковавшегося до самого последнего времени, которое ставит своей задачей выработку музыкантов-практиков - композиторов, инструменталистов, певцов и т.д., и как таковое выходит за пределы общего образования" (Музыка в школе, 1921: 11). К сожалению, плохо мы знаем свое музыкально-теоретическое наследие, а то, что знаем, то "за давностью лет" не ценим.

Вообще говоря, теоретическая мысль того времени, насколько можно судить по приведенным выше выдержкам из издания Народного комиссариата по просвещению "Музыка в школе. Материалы по общему музыкальному образованию в школе (1921)", дала очень много для того, чтобы уже в наше время образ урока музыки начал формироваться как образ урока искусства с присущей ему совершенно особой атмосферой. В частности, особым "климатом" взаимоотношений между учителем и учениками, между всеми участниками урока. В этом смысле, например, очень современно следующее положение, обязывающее учителя музыки создавать на уроке атмосферу гуманистических отношений, и которое нужно одновременно трактовать и как методическую посылку, вытекающую из способности музыки (искусства) организовать особое человеческое общение: "...Обстановка занятий должна способствовать живой и непринужденной беседе: всякая официальность, всякая грань, разделяющая преподавателя и ученика, исполнителя и слушателя, должна быть стерта, чтобы остались только люди, живущие общей музыкальной жизнью" (Музыка в школе, 1921: 15).

Думается, что и сейчас трудно сказать лучше. Вот так в то далекое и неустроенное время прогрессивные умы представляли себе урок музыки: общение детей с музыкой как с самым простым, живым, умным, душевным существом. Но тогда же, по мере того, как молодое советское государство набирало силы, начали звучать и взращенные бурной эпохой интонации,

выражающие иное понимание роли искусства в жизни детей и в жизни общества, отражающие подход к музыке как "революционно-воспитательной силе". Например: "Организация участия класса в революционном празднике усвоение революционных песен, движение в строю (в связи с участием в демонстрации)" (Комплексные программы ГУСа, 1923.) и пр.

В последующие годы динамическое равновесие этих подходов к музыкальному воспитанию детей некоторое время сохранялось. Но недолго... до мрачных годов разнузданного террора в общественной жизни и примитивизма в науке оставалось уже совсем немного времени. Об этих временах А.А. Леонтьев пишет: "После нескольких партийных постановлений начала 30-х годов, особенно после постановления ЦК от 25 августа 1931 г. "О начальной и средней школе", которое запретило все педагогические поиски и фактически вернуло школу к ее дореволюционному состоянию, "стрижка под одну гребенку" стала государственной политикой в области образования. Попала под удар педология, а единая трудовая школа из реальности стала печальным воспоминанием всех передовых педагогов. Большинство теоретиков ЕТШ попало в чекистские тюрьмы и лагеря или были убиты" (Антология гуманной педагогики. Выготский., 1996: 16-17).

В обществе утвердилась соответствующая эпохе культа воспитательная доктрина, просуществовавшая без изменений фактически до "перестроечных годов", когда, наконец, общество получило возможность вскрыть сущность того, что предельно четко было сформулировано, например, в программе 1938 года: "...Музыкальная работа в начальной школе является одним из средств коммунистического воспитания детей. Занятия по музыке и пению должны постепенно давать предусматриваемые программой знания и навыки и способствовать направлению интересов и деятельности детей в соответствии с общими задачами коммунистического воспитания" (Музыка и пение,1938).

Это определение нового понимания роли музыки характерно тем, что в нем отражено, как то возвышенное, человеческое, особенная специфическая сторона духовного существа, "которой одна музыка может глубоко коснуться", было вытеснено из музыкальной педагогики общими "задачами коммунистического воспитания", как постепенно идеалы культуры и духовности уступали место идеологизированным идеалам, а музыка все более превращалась **в одно из средств** воспитания. Соответственно и облагораживающее влияние музыки на человека принижалось, подменялось частными задачами "узковоспитательного" характера.

В эпоху культа критике, искоренению, прямому уничтожению подвергалось все, что не согласовывалось с представлением властей об обществе счастливого будущего. Понятно, что свободно чувствующий человек, каким еще недавно мечтали воспитать ребенка деятели музыкального образования, никак не соответствовал роли "винтика", в которого стремилась превратить человека тоталитарная система. Поэтому закономерно, что идеологи массового музыкального образования разделили участь многих, кто "не понимал" задач новой воспитательной доктрины в области музыкального образования.

Для нас представляют особый интерес те позиции, с которых велась критика идей музыкального воспитания недавнего прошлого. Но прежде приведем сам текст (из указанных выше материалов), подвергшийся уничтожающей "критике": "...Первая задача - это заставить учащегося вслушаться в самого себя, в то, как произведение звучит в нем, а не только вне его, и осознать это непосредственное слушание, связать динамику внешнего звукового движения с динамикой движений психических" (Музыка в школе, 1921: 13-14). Речь идет о воспитании полноценного восприятия музыки, когда человек душой "следит" за движением музыки в себе, откликаясь эмоциями на динамику развертывания музыкальных смыслов.

Здесь конкретизация "механизма" настоящего восприятия музыки.

И вот что пишет, после этой цитаты, автор критического выступления: "Что же касается методических руководств, которые появились в первые годы революции и которыми еще до сих пор пользуется некоторая часть педагогов, то они никак не могут отвечать нашим установкам, так как они стоят на позиции интуитивизма и идеализма. Не изучение музыкального произведения, его содержания и средств музыкальной выразительности, а уход в себя, в мир своих переживаний, пассивная созерцательность - вот основа этих принципов и этой методики... Задача советского педагога - вскрыть содержание музыкального произведения, показать, какими музыкальными средствами оно выражено, выявить общественную роль музыкального творчества, ознакомить с эпохой, в которую жил и творил композитор. Достигается это не путем интуитивного вслушивания в самого себя, в то, как произведение "звучит в нем", но путем разбора самого музыкального произведения. Но эти задачи, которые стоят перед педагогом, он должен реализовать постепенно, учитывая, что детям младших классов это не может быть еще полностью доступно. К целостному осознанию музыкального искусства возможно подвести детей лишь в средней школе, в итоге систематического их музыкального развития, начиная с первого класса начальной школы" (Музыка в начальной школе, 1935: 46-48). Таких "научных" выступлений после разгрома педологии звучало немало.

Политическая подоплека этого выступления достаточно ясна, да и детальный анализ принципов и методов музыкальной педагогики прошлого не входит в задачи данной главы. Но после такой "критики" появилась необходимость в кратких комментариях. Не вдаваясь в тонкости интуитивизма и идеализма скажем: автор цитированных строк выступает прежде всего против восприятия музыки как такового, а если точнее - против психического "механизма", благодаря которому

возвышенное содержание музыки становится достоянием духовного мира человека. Он не понимает или не хочет задуматься над тем, что при этом само музыкальное искусство **отчуждается от человека**, становится чем-то параллельно существующим в жизни, привнесенным в нее откуда-то извне, но не сущностью самого человека и его созданием. Автор противопоставляет вживанию в музыку "изучение музыкального произведения, его содержания и средств музыкальной выразительности", что не вызывает особенных возражений, поскольку и эпоха создания произведения, и стиль его автора, и средства выразительности, и общественная роль музыкального творчества - все это тоже нужно, но ни в коем случае не вместо живого восприятия искусства, иначе - "техническая выучка и полное отсутствие искусства".

Понятно: автор "критики" выступал не сам от себя, а являлся проводником определенной политики в области образования, в том числе и музыкального, потому можно говорить о том, что в те годы "технологизм" официально утвердился как основное содержание музыкального образования, надолго определив образ урока музыки как урока знаний, умений и навыков. Прямое оглупление детей и постепенное (!) достижение "целостного осознания музыкального искусства" в особых комментариях не нуждаются. Отметим только: детям в условиях отчуждения от них искусства действительно трудно запоминать абстрактные для них термины и усваивать понятия, которые представляют сложность и для взрослых, что заставляло упрощать содержание уроков (например, понятие и жанр симфонии из программы начальной школы были исключены). Что касается "целостного осознания музыкального искусства", то никакой "набор" знаний, умений и навыков, как бы велико ни было их количество, к этому не приведет, потому что отсутствует основа, которая "сплавляет" эти знания и умения в единое целое - живое восприятие музыки. В условиях "непроживания" содержания музыки, в отсутствие должного развития музыкального

мышления, а значит и самого процесса получения знаний, можно получить лишь самое общее, "туманное" представление о музыкальном искусстве, о том, что в нем есть и что может и должно в нем быть.

До сих пор в определенной части музыкально-педагогической науки и практики не изжили "технологизм", который стал (и был) основным содержанием стереотипа педагогического мышления, "законодательно" утвердившимся в 30-40-е годы. Характерно, что в то время само понятие "цель" стало исчезать из программ, заменяясь "основной задачей" уроков музыки и пения, что логично вытекало из подчинения музыки решению задач коммунистического воспитания.

В этой же логике упрощения содержания музыкального образования в середине 30-х годов оформилось разделение урока музыки на отдельные "виды деятельности", среди которых выделилось хоровое пение как основной вид работы на уроке: "Музыкальная работа в начальной школе заключается в хоровом пении, в изучении нотной грамоты, в слушании музыки и в движениях под музыку и пении. Хоровое пение является основой всей музыкальной работы" (Программы начальной школы. "Музыка и пение", 1941).

Показательно в связи с этим и то, что из самого названия школьного предмета "Музыка и пение" ушла его первая часть, и уроки музыки стали именоваться уроками пения. В результате всего этого образ урока музыки окончательно потерял живую человеческую интонацию, атмосферу гуманизма. Школьные программы по музыке, отражая новое, "прикладное", содержание уроков пения, все более напоминали кодекс, свод правил и предписаний, чиновничьи инструкции. Вот как, например, по-уставному четко, ясно и понятно, но вместе с тем обыденно, приземленно сформулировано чисто утилитарное понимание содержания музыкального образования и его задач в Проекте программы 1947 года:

"...Значение пения в школе заключается в том, что оно средствами музыкального искусства в соответствии с задачами

коммунистического воспитания способствует формированию мировоззрения и воспитанию морального облика советского школьника. Хоровое пение приобщает детей к музыке и повышает их вокально-хоровую культуру. Тем самым оно повышает общую и музыкальную культуру учащихся, воспитывает интерес, любовь к музыке и художественный вкус. Таким образом, школа должна явиться рассадником музыкальной и, в частности, вокально-хоровой культуры в нашей стране. Задачи обучения пению в школе:

а) воспитать и укрепить детский голос;

б) воспитать в детях бережное отношение к голосу;

в) привить необходимые певческие навыки;

г) дать навыки пения в коллективе;

д) научить пению в 1, 2, 3 голоса с сопровождением и без сопровождения;

е) научить пению по нотам...

Кроме осуществления этих задач необходимо дать учащимся элементарные знания и навыки по музыкальной грамоте и познакомить их с рядом музыкальных произведений, более сложных, чем те, которые они поют сами..." (Пономарев, 1947: 3). Читаешь такую "программу" и невольно вспоминаешь грибоедовского полковника Скалозуба - "Там будут лишь учить по-нашему - раз, два..."...

Однако, следует отметить, что даже в самые тяжелые для страны годы репрессий, военные и послевоенные годы теоретическая мысль составителей программ обучения музыке в массовой школе не стояла на месте. Ее движение развивалось прежде всего по следующим основным направлениям.

Во-первых, *конкретизация* содержания музыкального образования. Она выражалась в том, что в программах (по мере приближения к нашему времени) стали все более четко формулироваться качества и черты личности, которые, по мнению теоретиков музыкального воспитания, наиболее поддаются формированию "средствами музыки". А также в том, что стали конкретизироваться знания, умения и навыки,

которые должны были отражать степень овладения музыкальным искусством. В этом отношении показательна Программа начальной школы (1943), где читаем:

"Преподавание музыки в школе ставит перед собой следующие задачи: поднять культурный уровень и расширить музыкальный кругозор детей, воспитать их музыкальный вкус, научить их понимать музыкальную речь, привить детям интерес и любовь к музыке. Для достижения поставленных задач следует развить музыкальный слух, ритм и голос детей, научить их петь в хоре, ансамбле, петь "а капелла", научить элементарно разбираться в строении музыкальных произведений, их содержании и художественной ценности, научить детей петь по нотам" (Программы начальной школы, 1943: 114).

Под "культурным уровнем" и "музыкальным кругозором" угадывается попытка конкретизировать качество личности, которое впоследствии будет определено как ее "музыкальная культура". Конечно, эта попытка сделана с позиций, характерных для той эпохи, когда под идеалом личности подразумевался некий "унифицированный" строитель нового общества, обладающий четко очерченным "набором" качеств, необходимых для выполнения тех или иных общественных функций. Можно сказать, что именно в эпоху культа, отличающейся "стандартизацией личности", начал складываться образ урока музыки как урока знаний, умений и навыков, который и утвердился в музыкальном образовании как **стереотип педагогического мышления**.

В дальнейшем (в годы хрущевской "оттепели") просматривается тенденция подойти к формированию качеств личности с более высоких нравственно-эстетических позиций, преподавание музыки как школьного предмета остается доминирующим подходом в массовой школе. Как, например, в Программе восьмилетней школы (1960) записано: "...Задачей музыкального обучения в школе является: воспитание любви к Родине, к своему народу,

формирование нравственных идеалов, воспитание эстетических чувств, расширение кругозора, развитие музыкального слуха и способностей учащихся (слух, чувство ритма, память, внимание, воображение)" (Программа восьмилетней школы, 1960: 5).

Во-вторых, *систематизация* содержания музыкального образования. Она явилась прямым следствием постепенного развития содержания музыкального образования вширь и вглубь, когда появилась необходимость привести в определенную систему нарастающее многообразие знаний, умений и навыков. В этом отношении показательна программа, предусматривающая факультатив по пению в старших классах, где так и записано: "Факультативное преподавание пения в 7-10 классах имеет своей задачей дальнейшее систематическое музыкальное образование и воспитание учащихся, содействующее развитию их общей музыкальной культуры и навыков хорового пения. Хоровое пение в тесной связи с нотной грамотой составляет основу работы" (Программа средней школы на 1957-58 уч. год. Пение 7-10 классы. Факультативное преподавание: 3).

Последняя фраза данного документа особенно показательна. В ней, с одной стороны, точно и безапелляционно сформулирован сложившийся подход к содержанию общего музыкального образования, а с другой стороны, можно сказать, "узаконено" понимание урока музыки не как урока искусства, а урока пения и нотной грамоты.

Здесь в качестве "иллюстрации" нельзя не привести выдержки из проекта программы (1965 г.), в которой не только указанные направления развития теоретической мысли представлены "концентрированно" виде, но и просматривается упомянутая выше тенденция осмысления музыкального образования с высоких эстетических позиций:

"...Настоящая программа значительно изменяет содержание ныне действующей программы по пению (1964 г.). Существенно важным в новой программе является следующее:

1. В ней более четко определены задачи эстетического воспитания учащихся средствами музыки;

2. Обращено большое внимание на создание системы в музыкальных занятиях с учащимися: а) с точки зрения взаимосвязанности и уравновешенности задач воспитания, образования и обучения и б) в смысле последовательности расположения материала по годам обучения;

3. Музыкальный материал для пения и слушания музыки пересмотрен с точки зрения выполнения поставленных в программе задач. Как основа оставлены произведения, составляющие "золотой фонд" школьной музыкальной педагогики. В основном репертуар обновлен: подобраны песни, более близкие интересам учащихся, в программе по слушанию более широко представлены западно-европейские и русские композиторы-классики, включено больше произведений современных советских и зарубежных композиторов.

4. Изменена структура программы. В ней отдельно формулируются задачи учителю - сразу для групп классов, во избежание повторений - и требования к учащимся, которые даны к каждому классу отдельно и с учетом специфики работы в этих классах....

Музыкальное воспитание требует внимания и участия не только учителей пения, но и всего педагогического коллектива и в первую очередь всех классных руководителей. Интерес всех учителей к музыкальной культуре учащихся - залог успеха в решении задач этого раздела эстетического воспитания" (Программа средней школы. Проект для обсуждения. На правах рукописи. Музыкальное искусство, 1965: 3-7).

Безусловно, что разумная классификация и систематизация в организации познания искусства как *единого процесса* никогда еще не мешала. Другое важно: *на какой содержательной основе* осуществляются взаимосвязанность и уравновешенность? Ответ дается в самой программе. Отныне, по замыслу ее авторов, все в музыкальном образовании должно быть <u>упорядочено</u>: все знания, умения и навыки ранжированы и

"разложены" по годам обучения, что сделано "с учетом специфики работы в этих классах" (видимо, имеются в виду психолого-возрастные особенности учащихся), сформулированы задачи учителю, определен "золотой фонд" произведений... Если все это считать "значительным изменением содержания" музыкального образования, то получается, что упорядоченность процесса познания музыкального искусства здесь выступает как самоцель, и достигается она на основе общедидактических принципов системности, последовательности и доступности. В совокупности с *характером взаимосвязей* воспитания, образования и обучения, осуществляющихся в рамках формирования знаний, умений и навыков, можно говорить об окончательном закреплении образа урока музыки, складывавшегося в теории и практике музыкального образования с середины 30-х годов.

Послевоенные годы в целом характерны этой, весьма привлекательной для педагогической науки попыткой "взаимосвязанности и уравновешенности задач воспитания, образования и обучения", потому что это действительно коренная проблема любой области школьного процесса познания. И в эти годы в научно-теоретическую литературу начинает постепенно возвращаться идея о том, что искусство в школе призвано играть "важную роль в воспитании детей", при этом подчеркивалось - именно в воспитании. Хотя эти теоретические поиски базировались на типичном для эмпирического подхода разведении "по углам" обучения и воспитания (отметим попутно, что о *развитии личности* речь пока не идет!), лучшие представители теории музыкального воспитания понимали, что обучение и воспитание не могут идти "параллельно", они должны быть слиты, объединены. Эту, без сомнения, прогрессивную тенденцию проф. Н.А.Ветлугина выразила во взаимосвязи - "обучая - воспитывать, и воспитывая - обучать"; видный деятель музыкального воспитания

О.А.Апраксина указывала, что процесс обучения надо строить так, чтобы дети, обучаясь, "не замечали, что их воспитывают".

Однако, не имея под собой содержательной методологической базы, объединение воспитания и обучения не протекало по сущности, ибо процесс обучения в школе мыслился прежде всего как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, что обуславливало постоянный "перекос" в сторону обучения. Еще не было концепции Д.Б. Кабалевского, основанной на закономерностях музыкального искусства и воспитании у учащихся философско-эстетического уровня мышления, а теория развивающего обучения с ее "ядром" - теорией учебной деятельности - еще не начала набирать силу. Поэтому, несмотря на некоторые положительные моменты, можно в целом заключить: с таким упорядочиванием учебно-воспитательного процесса утверждалось отношение к музыке в школе как к школьному предмету, преподавание которого, согласно его статусу, осуществляется на основе принципов общей дидактики. В рамках сложившегося в педагогическом мышлении стереотипа такое развитие отношения к музыке можно считать закономерным.

Все же было бы несправедливо не заметить в данном проекте программы некоторые положительные моменты. Так, пожалуй, впервые требование внимания к формированию музыкальной культуры со стороны "всего педагогического коллектива и в первую очередь всех классных руководителей" утверждается как программное требование, а сама программа названа "Музыкальное искусство". Но особенно ярко тенденция к возвышению статуса музыки в школе проявилась в появившемся в том же году переработанном проекте Программы средней школы:

"В области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоят задачи большой важности: воспитание средствами музыки эстетических и нравственных чувств учащихся, их музыкального вкуса, любви к музыке, активно-творческого отношения к ней.

Школа осуществляет музыкальное воспитание, развитие и обучение учащихся, единство и взаимосвязь которых имеет решающее значение для полноценного формирования личности ребенка. Для урока музыки, урока искусства очень важен эмоциональный настрой занятий" (Программа средней школы. Переработанный проект (АПН РСФСР), 1965: 3). Отметим два "впервые": впервые воспитание, развитие и обучение в их единстве и взаимосвязях программно связываются с формированием *личности ребенка*, и также впервые рядом с уроком музыки поставлено уточняющее "урок искусства" (хотя и сохранено традиционное - "средствами музыки".

Вот так в 60-е годы (которые теперь называют "годами оттепели") еще очень и очень робко, но все настойчивее начинают пробиваться ростки полузабытого, униженного, но не уничтоженного до конца подхода к преподаванию музыки как к преподаванию искусства. И хотя под определением "урок искусства" еще мало подразумевалось сущностного, специфического для искусства, эта фраза некоторое время оставалась просто декларацией и до ее реализации как программного требования было еще далеко, но уже сам факт такой формулировки свидетельствовал, что до "методической революции" в музыкальном образовании остались считанные годы.

Решающий прорыв в этом направлении произошел в середине 70-х годов, когда появилась и начала утверждать себя концепция музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского. Она была не простым возвращением к идеалам 20-х годов, а поистине революционным прорывом в методологии и методике преподавания искусства вообще и музыки в частности. В основу концепции Д.Б. Кабалевский положил научные идеи своего учителя, как он сам говорил об этом во вступительной статье к своей программе: "Если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, - писал выдающийся музыковед, композитор и педагог академик Б.В.Асафьев, - то прежде всего надо ... сказать: музыка - искусство, т.е. некое явление в мире,

созданное человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают". Именно эти слова позволяют нам сейчас говорить, что с появлением и утверждением этой концепции должны постепенно отойти в прошлое подходы к музыке как "воспитательному предмету", как "сопутствующему средству" и пр., и уступить место подходу к музыке как искусству. Следовательно и образ урока музыки должен обрести новую сущность – **образ урока искусства**.

С появлением новой концепции и программы в практике музыкального воспитания произошел подъем. Учительство, увлекшись новыми принципами преподавания музыки, выдвинутыми Д.Б. Кабалевским, активно думало и работало над совершенствованием уроков музыки в школе. Методическое обеспечение уроков музыки, четкая система переподготовки кадров, конференции и открытые уроки по телевидению, выпуск журнала "Музыка в школе", теоретическая полемика в научной печати - это было той художественно-педагогической средой, в которой учитель музыки почувствовал свою значимость.

Но этот подъем оказался кратковременным, и уже с середины 80-х годов начался спад. Произошло разрушение системы переподготовки кадров, чему способствовало закрытие методических кабинетов музыки, из школы ушло поколение старейших и опытных учителей, резко ограничился выпуск нотных и фонохрестоматий для уроков и т.д. Сыграло свою роль и то, что новое поколение учителей в постоянно изменяющейся ситуации потеряло ориентиры: призыв к свободному выбору программ, к созданию своих собственных разработок лишил учителей музыки того "стержня", который в предшествующие годы подъема удерживал их в истинном предназначении как учителей-музыкантов. В результате всего этого мы сейчас практически по всем параметрам не удерживаем позиций, достигнутых в 70-е годы.

Однако одной из главных причин обозначившегося спада в массовом музыкальном воспитании стали противоречия и трудности, которые возрастали в прямой пропорции

распространению идей и программы Д.Б. Кабалевского в школе. И это не парадокс, а закономерное следствие господствовавшего длительное время подхода к музыке как школьному предмету. Методологическая основа концепции была принята большинством учителей. Но, как выясняется сейчас, приняли новую методологию более сердцем, скорее на "уровне подсознания". О настоящем же присвоении идей концепции и адекватном их внедрении в школьный урок музыки мы не можем говорить и по сей день, - *слишком сильным оказался сложившийся в прежние годы стереотип мышления*. Проявив себя во всех звеньях системы общего музыкального образования (и в подготовке и переподготовке учителей для работы по новой программе, и в теории музыкального воспитания, и, особенно, в широкой учительской массе), он-то и определил со временем **формализацию** как самой концепции, так и созданной на ее основе программы, что исключило ощущение новизны, неординарности, прогрессивности, отдалило самые лучшие перспективы внедрения ее как обязательной для России и как типовой для союзных республик. Именно благодаря стереотипу резко обозначилось *основное противоречие в музыкальном образовании*, сохраняющее силу и в наши дни: **противоречие между заложенным в программе научно-теоретическим уровнем познания музыкального искусства и традиционно эмпирическим уровнем преподавания музыки как школьного предмета**.

Не случайно Д.Б. Кабалевский, после долгих лет эксперимента и широкого внедрения в практику новой программы, начинает чувствовать неудовлетворенность от практической ее реализациии и незадолго до смерти задумывает статью "Теоретические основы урока музыки как урока искусства". Он даже начал ее писать:

"...Урок музыки - урок искусства" - это определение можно сейчас встретить едва ли не в любой работе, связанной с проблемами музыкальной педагогики. Оно стало широко распространенной, почти тривиальной формулой прежде, чем

мы его осознали и объяснили. Это крайне необходимо не ради каких-то формальных требований педагогической науки. К этому зовет живая педагогическая практика, необходимость поднять на новый теоретически более осознанный и практически более результативный уровень всю жизнь общеобразовательной школы и всю систему подготовки музыкально-педагогических кадров. Это необходимо уже хотя бы для того, чтобы к урокам музыкаль..."...

На этом статья обрывается... Неудовлетворенность, которую чувствовал Дмитрий Борисович, пробивается и в других опубликованных и неопубликованных работах, где он анализировал современное ему состояние музыкального воспитания. В частности, он сформулировал такие тезисы:

- Нельзя новое осуществлять старыми методами.

- Современная общая педагогика...определяет сущность урока как организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, рассматривает урок как средство целенаправленного руководства образованием, развитием и воспитанием школьников.

- Все время просвечивает антиасафьевская мысль: "искусство - научная дисциплина, которой учатся и которую изучают".

Автор замечательной научно-педагогической концепции музыкального воспитания с горьким юмором подвел итог многолетней экспериментальной и практической работы по внедрению новой программы, выразив его в форме парадокса: "Музыкальную педагогику пришлось во многом принципиально изменить. Теперь принципиально измененная музыкальная педагогика подгоняется под традиционную общую педагогику..." (из архивов Д.Б. Кабалевского). На сегодняшний день это самая точная характеристика того, что происходит сейчас в массовой музыкальной педагогике: исторически сложившиеся **отношение к искусству как средству воспитания, подход к преподаванию музыки как школьного предмета** вытесняют из теории и практики музыкального

образования "вынянченную", но так и не набравшую настоящей практической силы идею преподавания музыки как *живого образного искусства.*

По сути дела, это и есть содержательное выражение "деятельности" стереотипа в педагогическом мышлении.

Подход к преподаванию музыки как школьного предмета - имеет ярко выраженные социально-исторические корни. Каждый период нашей истории вносил в него свои оттенки и нюансы, но в целом можно говорить о том, что в его становлении, в последовательности, в закономерности возникновения различных, подчас, как мы видели, противоположных взглядов на музыкально-педагогический процесс отражается историческая логика развития образования страны и отечественной музыкальной педагогики, в частности. При этом мы старались подчеркнуть: логика в том, что с внедрением концепции Д.Б.Кабалевского, в большой мере основанной на идеях 20-х годов, мы фактически вернулись к его истокам, к первоначальным представлениям о педагогике искусства, но *в новом качестве* (конечно, в рамках взятого нами обозримого исторического периода).

На сегодняшний день мы имеем в музыкальном образовании два совершенно различных по сущности подхода, каждый из которых стремится утвердить себя в качестве единственного и, одновременно, взять из другого все то, что представляется ему ценным и актуальным. Такое состояние музыкально-педагогической науки и практики можно было бы считать нормальным, но дело в том, что традиционный подход к преподаванию музыки как школьного предмета сформировался в рамках **эмпирического педагогического мышления**, предусматривающего сообщение учащимся знаний такого же уровня. Для него характерно "упрощенно-утилитарное" понимание образования - как *научения* (в количественном смысле), и в этом плане он не обеспечивает должного развития личности.

Надо сказать, что отдельных работ теоретико-методологического плана, специально посвященных концептуальному обоснованию содержания, целей и задач общего музыкального образования, в музыкально-педагогической литературе до недавнего времени не было. Устоявшийся еще с довоенных времен подход к музыке как школьному предмету, как "средству" воспитания был как бы узаконен в педагогическом сознании, чем-то самим собой разумеющимся, и поэтому не требовал анализа каких-то специальных "за" и "против". Все соображения по поводу состояния дел в музыкальном образовании излагались либо во вступительных разделах новых программ, либо в методических пособиях для учителей музыки и студентов, готовящимся стать таковыми, либо в книгах, содержащих обобщение опыта работы лучших представителей музыкальной педагогики.

Только с выходом в свет программы Д.Б. Кабалевского и с основанием им журнала "Музыка в школе" положение стало несколько меняться: появился целый ряд работ, в которых в полемическом плане обсуждались актуальные проблемы общего музыкального образования. Полемика между представителями традиционного и нового подходов была совершенно закономерным явлением: и преподавание музыки как искусства, и преподавание музыки как школьного предмета - оба этих направления имеют глубокие исторические корни и существует *реально*. Однако, все теоретические работы касались хотя и существенных, но, как правило, отдельных сторон процесса преподавания музыки в массовой школе, и носили не столько проблемно-теоретический, сколько разъяснительно-методический характер. Концептуально-фундаментальных же работ, в которых давалось бы целостное научно-теоретическое обоснование того или иного подхода к преподаванию музыкального искусства в школе, в современной литературе пока нет.

Виднейшим представителем традиционного подхода и, можно сказать, идеологом преподавания музыки как школьного

предмета, видимо, была и остается О.А.Апраксина. Надо сразу отметить, что для ее работ (особенно позднего периода) характерно стремление добиться определенного "компромисса" между обоими подходами. Компромисс выражается в том, что музыка рассматривается, с одной стороны, *как школьный предмет*, а с другой стороны - *как искусство.* Вслед за ней такое стремление можно отметить и у подавляющего большинства авторов учебников по методике и методических пособий. Как говорится, проблема вызрела: выделяются характерные черты обеих сторон урока музыки, сходство и различие их между собой и с другими школьными предметами и ведется поиск путей их "мирного существования".

И такое положение закономерно, так как практически ни один автор не смог пройти мимо того нового, в полном смысле слова "стратегически-научного" направления, которое открылось для теории и практики музыкального образования с появлением программы Д.Б. Кабалевского. Не говоря уже о новом поколении исследователей и практиков, даже такой ортодокс традиционного подхода как Ю.Б.Алиев в докторской диссертации говорит о музыкальной культуре "как части всей духовной культуры" и приводит ее тезаурус.

В своем самом известном учебнике для будущих учителей музыки "Методика музыкального воспитания в школе" О.А. Апраксина сходство уроков музыки с уроками по другим школьным предметам видит в общей цели - формирование всесторонне развитой гармонической личности; в учете общих психолого-педагогических закономерностей развития учащихся; в формах организации урока - один и тот же состав класса, обязательность урока независимо от данных, интересов учащихся, продолжительность урока, сообщение нового, закрепление, повторение, проверка усвоения пройденного материала (подч. - Л.Ш.). По мнению автора учебника, общими "...являются и основные методы обучения: показ-объяснение, беседа, создание проблемных ситуаций

для выполнения каких-либо заданий и т.п." (Апраксина, 1983: 28).

Особенно важно для нас, что автор видит сходство в следующем: "*... в - третьих*, все преподавание в школе строится на основе общедидактических принципов, которые опять-таки реализуются по-разному, в соответствии с особенностями каждого предмета. Принципы: воспитывающего обучения, систематичности, доступности, наглядности и другие - присущи уроку музыки, как и преподаванию любого другого предмета" (Апраксина, 1983: 28). Отличия, что также надо выделить, закономерно вытекают "...из *главной* особенности урока музыки: это урок искусства... Само познание, происходящее в процессе обучения музыке, специфично, оно не может сводиться только к деятельности мысли, а обязательно должно являть собой единство эмоций и разума, сознания и чувства" (Апраксина, 1983: 29).

Кроме этих единств еще выделяется единство эмоционального и сознательного, художественного и технического; комплексное воздействие искусства на психику, моторику, физиологические процессы в организме становится еще одной особенностью урока искусства, и последней отличительной чертой является преимущественно коллективная форма работы. Особо подчеркивается единство художественного и технического, когда "*...художественное* (цель) все время освещает *техническое* (путь к цели), когда работа над техникой вместе с тем есть и работа над художественностью (выразительностью, образностью)" (Апраксина, 1983: 30).

Фактически автором учебника проводится анализ урока музыки "с обеих сторон", но насколько он приближает к пониманию урока музыки как урока искусства, где гармонически должны сочетаться духовно-воспитательная и дидактическая его стороны? Почти не приближает, поскольку проведен на формально-констатирующем уровне: все так и

осталось "с одной стороны" и "с другой стороны". Выделим в анализе характерных черт два момента.

Во-первых, трудно согласиться с тем, что формальная принадлежность музыки к школьным предметам и такая же формальная общность основных методов обучения становятся таким уж серьезным основанием для того, чтобы преподавание музыки строилось на основе общедидактических принципов, и с обязательным для всего преподавания в школе "сообщением, закреплением, повторением, проверкой". Указание автора, что принципы реализуются по-разному "в соответствии с особенностями каждого предмета" не вносят ясности в это положение, поскольку оно теоретически не "расшифровывается", остается абстрактным положением (ранее мы постарались показать, что некоторые принципы общей дидактики вообще теряют смысл в преподавании искусства). Отметим, кстати: ни у одного автора мы не нашли такой "расшифровки", в том числе и в диссертации Ю.Б. Алиева, где взаимодействие "двух сторон" урока музыки на уровне принципов выглядит неопределенным и условным, описывается "общими фразами".

Во-вторых, выделенные особенности (отличия) урока искусства вызывают ряд возражений. Прежде всего "главная особенность" урока музыки - урок искусства - является таковой только по отношению к музыке как школьному предмету, по отношению же к музыке как искусству это не особенность, это ***сама природа*** **музыки**. Здесь и кроется причина того, что деятельность общедидактических принципов на уроках музыки может быть показана только внешне, на уровне "абстрактных" рассуждений, потому что принципы общей дидактики, эмпирически-формальные по своей природе, не могут быть механически "вписаны" в эстетическую, художественную природу музыкального искусства: природа и особенность - это категории совершенно различных уровней, где природа как всеобщее, хотя и выражается через особенности (частные проявления), но в своей сущности сведена к ним быть не может.

Далее: разве единство эмоций и разума, сознания и чувства (для научной терминологии более характерно "единство эмоционального и рационального") является особенностью только уроков искусства? Разве на уроках физики, химии, математики, биологии и др. при прослеживании пути открытия, при подтверждении в самостоятельном поиске догадки, гипотезы, при удачном эксперименте разве у школьников (да и у нас, взрослых) не возникают возвышенные, значимые и захватывающие нас целиком эмоции? Вспомним уже упоминавшуюся мысль В.И. Ленина о том, что без человеческих эмоций нет и не может быть человеческого искания истины. Строго говоря, единство эмоций и разума, сознания и чувства необходимо в любом виде познания, на любом школьном предмете (особенно теперь, когда учителя-предметники привлекают на свои уроки искусство), а потому считать это особенностью уроков искусства несколько неправомерно.

Вероятно, лучше говорить о единой для науки и искусства общей стратегии познания, и уже в рамках ее (как мы это и попытались сделать в рамках теории познания как "единства эмоционального и рационального" на сущностном - философском уровне) - об особенности эмоций искусства как эмоций художественных, имеющих другую природу, а значит, и ряд отличий от научных и обыденных: бескорыстность, концентрированность, явление катарсиса и др. Надо заметить, что формально-констатирующий уровень анализа оставляет больше вопросов, чем дает обоснованных ответов. Остается неясным: как взаимодействуют между собой общедидактические принципы и выявленные особенности урока музыки как урока искусства, не возникнет ли при этом взаимоисключения одних черт другими? Какова иерархия, соподчиненность особенностей урока искусства и на какие из них учитель должен опереться в первую очередь (вообще: что первично, а что вторично)? Наконец, такой вопрос: при условии полного доминирования общедидактических принципов (ведь сказано, что на них строится "все преподавание в школе"),

каким образом особенности искусства будут действовать "сами по себе"?...

Положение об основополагающей роли принципов общей дидактики как всеобщих для школьной педагогики носит, прямо скажем, "провокационный" характер. Действительно: если они всеобщи (а учителя музыки всю его сознательную профессиональную жизнь воспитывали именно на этом), то на каких принципах он должен основывать свою деятельность? Фактически в этом "анализе" все предопределено: никаких иных принципов и методов преподавания музыки, кроме общедидактических, общешкольных, быть не может! Потому слово анализ взято нами в конце концов в кавычки, ибо описание О.А. Апраксиной сходств и различий, с учетом того, что особенности урока музыки как урока искусства даны без всякого наполнения, а как бы для общего представления о проблеме, анализом в подлинном значении этого понятия назвать нельзя. На наш взгляд, такой "анализ" более отвечает стремлению научно-методически обосновать и утвердить подход к преподаванию музыки как школьного предмета в качестве *единственно возможного*, органически вытекающего из самого статуса музыкального искусства как предмета изучения в школе. Но статус - еще не раскрытие сущности.

Что касается практической **методики**, то в ней приведенные эмпирические положения получают конкретизацию, закономерно - односторонне дидактическую. Методические пособия этого направления в музыкальном воспитании буквально пронизаны советами и предписаниями такого характера: "целесообразно закрепить..., сообщить ребятам знания о простейших музыкальных формах..., предложить учащимся ритмическое сопровождение..." и пр., - только тогда учитель сможет в комплексе решать "воспитательные, образовательные и развивающие задачи" (такое разделение до сих пор приходится встречать в пособиях и разработках методических кабинетов). Приведем характерные

фрагменты из книги Л.Г. Дмитриевой Н.М. Черноиваненко "Методика музыкального воспитания в школе":

"...В заключение урока целесообразно предложить ребятам послушать фрагмент финала Четвертой симфонии П.Чайковского, где они услышат вариационное развитие мелодии русской народной песни "Во поле береза стояла", исполненной ими в начале урока. Фрагмент уже знаком учащимся по предшествующим темам, и на данном уроке важно проследить за вариационным развитием мелодии, чему способствует фиксация начала каждого варианта темы поднятием рук школьников; показ учителем во время звучания музыки рисунков с изображением инструментов оркестра, исполняющих каждый вариант темы; графическая запись с помощью одинаковых по форме, но различных по цвету геометрических фигурок...

Применяя в хоровом обучении те или иные упражнения, важно обращать особое внимание на воспитание у учащихся сознательного отношения к ним. Необходимым условием действенности упражнений является, как уже говорилось, последовательное усложнение учебных задач, которое требует от ребят определенных усилий. Последовательность в усложнении упражнений, безусловно, сказывается на сохранении интереса и внимания учащихся к занятиям, а также настойчивости в преодолении вокально-хоровых трудностей. В качестве упражнений можно использовать несложные попевки, прибаутки, музыкальный материал из разучиваемого репертуара, мелодии из произведений, предназначенных для слушания. Все упражнения должны включаться в урок с учетом принципов последовательности, систематичности и доступности...

Анализу можно придать форму игры. Например, ученику даются две картинки. На одной изображена одна поющая матрешка, на другой - две. После исполнения двухголосной мелодии на рояле он должен определить, сколько

пело матрешек - одна или две. Ответ на задание дается с помощью картинки...

Итак, организация урока музыки требует осмысления музыкальной деятельности школьников для подчинения всех ее видов теме урока, четверти, года и решения комплекса задач - воспитательных, образовательных, развивающих".

Эти методические советы датированы 1989 годом, хотя еще пятнадцать лет назад Д.Б. Кабалевский изложил новые принципы преподавания музыки как искусства, где в частности писал, что для детей "...не должно существовать никаких правил и упражнений, оторванных от музыки" и подчеркнул: "...на протяжении всего урока должно господствовать увлекательное искусство" (Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 21). Создается впечатление, что требования автора концепции 70-х годов были поняты "в лоб": если не должно существовать упражнений, оторванных от музыки, то пусть сама музыка станет упражнением; если на уроке должна господствовать атмосфера увлеченности, - превратим урок в игру! Но о чем будет думать школьник, если он не вслушивается в самого себя, следит не за тем, "как произведение звучит в нем", а озабочен совершенно другим, "внешне-дидактическим": как бы не пропустить момент появления новой вариации (надо вовремя поднять руку), и картинку с изображением какого инструмента покажет ему педагог и каким цветом надо разрисовать геометрические фигуры?

По сути музыкальное искусство превращается в своего рода "учебно-дидактическую разменную монету", а потому происходит то, о чем приходилось уже неоднократно говорить и писать: имеет место **преподавание упрощенного искусства** или же **упрощенное преподавание искусства**, - но и то и другое одинаково не согласуется с образом урока музыки как урока искусства.

Таким образом, стереотип как объект нашего исследования, во всех своих проявлениях обнажает единую природу - **непонимание сущности искусства**. Можем подвести

некоторый итог "работы" стереотипа педагогического мышления.

Первое и самое главное его следствие - *отчуждение искусства от человека*: музыка теряет свое человеческое содержание, что превращает ее в некое, хотя и объективно существующее, но внешнее средство воспитания, которое можно "приложить" к каким-либо иным воспитательным воздействиям, использовать в других направлениях воспитания. Отсюда проистекает понимание музыкального искусства в школе как *усилителя*, своего рода *"катализатора"* других воспитательных воздействий. В чем здесь "соль"?

В том, что музыка действительно может выступать в такой роли: это заложено в ее природе - быть отражением внутренней эмоциональной жизни человека, концентрировать и усиливать его эмоции и чувства, рожденные самыми различными жизненными обстоятельствами, превращать, как говорил Д.Б. Кабалевский, "любой факт истории в факт эмоционально одухотворенный". Но быть "катализатором" эмоций - это только одна из ее функций. Обозримая история человечества являет неисчислимое множество примеров не "утилитарного" понимания музыки, а как носителя человеческой духовности: уже древние греки понимали музыку как источник возвышения души, отмечали ее облагораживающее воздействие, а в новой истории профессиональное музыкальное искусство (высокое, конечно, классическое) и не понимается иначе (Бетховенское - "высекать огонь из сердец людей"!).

Упрощенно-практическое использование музыки как средства воспитания влечет за собой то, что она, теряя свое высокое предназначение, превращается в *иллюстрацию* жизненных явлений, в "образное подтверждение" их. В практике музыкального образования это очень распространенный метод: обязательно найти эмоционально-образному содержанию музыки какой-либо аналог в жизни и наоборот, причем нередко с обязательной детализацией. Особенно это заметно на уроках с использованием других видов искусства. Считается, что таким

образом раскрывается подлинное "содержание музыкального произведения", но фактически мы имеем здесь дело со стремлением каким-то образом "упорядочить" музыкальное содержание, "приблизить" его к пониманию школьника (особенно дошкольника!) при помощи заведомо известных и понятных явлений и событий.

Прямое отождествление содержания музыки и жизни сводит на нет предназначение музыки не просто "отобразить", а выразить сущность явления в его человеческих эмоционально-нравственных оценках. Музыка (особенно инструментальная), как мы видели, используя звуко-смысловую символику, "снимает" действительность в таких категориях как добро и зло, жизнь и смерть, любовь и ненависть и т.д., и оценивает действительность также на категориальном уровне: возвышенное и низменное, прекрасное и безобразное, комическое и трагическое. Поэтому попытки "донести" до сознания школьников масштабность идей, например, симфонической музыки путем детализации ее содержания является просто-напросто вульгаризацией ее, поиском в музыке того, чего в ней нет. И как следствие: философская символика содержания музыкального искусства *низводится до уровня обыденного, повседневного* содержания нашей жизни.

Казалось бы, что в этом нет ничего плохого, ведь музыка "приближается" к жизни, более активно проникает во все ее поры, становится понятнее детям. Но не в ее исторически сложившемся высоком предназначении, а в том, которое отводит ей привычное содержание повседневной жизнедеятельности - она начинает, таким образом, выполнять преимущественно оформительскую функцию, превращаясь в "гарнир" к жизни. Однако, в такой роли может выступать не вся музыка, а т.н. "легкие жанры", которые не требуют напряжения при своем восприятии (повышенного внимания, напряжения души, сосредоточенности, работы интеллекта). Серьезная музыка, потому что она серьезная, требует для восприятия себя особой атмосферы (ее концертно-театральные формы - не

случайны), не может становится средством "эстетизации быта" без ущерба для себя.

Характерно, что попытки навязать серьезной музыке не свойственную ей роль оканчиваются еще большим ее отчуждением от слушателя. Механизм отчуждения в том, что в сознании детей вырабатывается *установка* на отыскание обыденного в содержании высокой музыки, и рождающиеся при этом детские фантазии и ассоциации имеют поверхностный, "иллюстративный" смысл, соответствуют музыке только "внешне", а потому входят в противоречие с ее истинным содержанием.

Для нас безусловно, что к такому результату привели, с одной стороны, низведение философского содержания музыки до категорий обыденности, а с другой стороны, непонимание сущности происходящего в искусстве художественного переосмысления жизни, сущности искусства вообще. И как-бы продолжением этой второй стороны становится понимание учителями-практиками воспитательного воздействия музыки на личность школьника как воздействия *непосредственного и прямого*, протекающего как бы *само по себе*. Опять надо отметить, что в таком представлении о сущности музыкального воспитания есть определенная доля истины: благодаря заложенным в музыке механизмам "заражения и внушения" (В.В.Медушевский) музыка действительно непосредственно воздействует на человека, на его духовный мир. Но о прямом воспитательном эффекте говорить нельзя. Л.С. Выготский очень точно указывал на отсроченное воздействие музыки: музыка не может прямо "перенести" нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нем нравственные силы.

Абсолютизация прямого воздействия музыки на человека без учета "механизма восприятия" музыки, "деятельности" искусства в человеке находит свое выражение в методике в том, что, говоря обобщенно, в одних случаях учитель, в зависимости от своих пристрастий, "склада души" ограничивается

раскрытием музыкального содержания вообще, а в других случаях односторонним изучением средств выразительности. На этих методических "полюсах" мы имеем либо "прекрасноречие", т.е. красивые и даже выспренние разговоры о музыке, либо чисто "технологический" разбор музыкального произведения, приближающийся к анализу музыкальных форм и средств выразительности в сфере профессионального образования.

Достигнуть "золотой середины", как меры совмещения крайностей, обычно не удается. И прежде всего по двум причинам, в свою очередь являющимся следствиями отсутствия в практических методиках должной научно-методологической базы: неумение вести анализ произведения от содержания к форме и представление о восприятии музыки как некоем "таинственном акте", глубоко "индивидуальном процессе", целиком находящемся во власти слушателя. Именно боязнь слушательского ученического "произвола" в трактовке музыки привела в свое время к созданию в программах некоего "золотого фонда" произведений, содержание которых было детализировано применительно к той или иной "воспитательной задаче". Мышление в русле этого стереотипа иногда заставляет некоторых учителей буквально навязывать школьникам устоявшуюся, педагогически "апробированную" интерпретацию произведения в русле определенных идей и взглядов (как правило, с обязательным нравственным резюме).

Такое "программирование" лишает восприятие непосредственности, а эмоциональные реакции детей уже не носят следов "эмоционального открытия", поскольку все уже известно и остается только следить за тем, как в музыке "иллюстрируется" изложенная учителем идея. Однако воспитательное воздействие музыки заложено в **самом переживании музыки как самоценного явления**, "жизнью рожденного и к жизни обращенного" (Д.Б. Кабалевский), - без понимания этого сама идея превращения урока музыки в урок искусства остается лозунгом, лишенным смысла, и со временем становится действительно "расхожей тривиальной фразой". Из

боязни оставить ребенка наедине с музыкой (с благими, конечно, намерениями), учителя не опираются на очень важный объективный момент: музыка своей временной природой *организует восприятие* как постоянную смену эмоций, разворачивая их в определенной **логике** (А.Н.Сохор, С.Е. Фейнберг); в коммуникативной функции музыкальной формы уже заложена *программа управления восприятием содержания музыки* (В.В.Медушевский).

Совмещая эту мысль с цитированной выше - "...связать динамику dнешнего звукового движения с динамикой движений психических", - получаем "ключ" к разработке методики, вытекающей из природы музыкального искусства: "динамика движения" требует, чтобы восприятие понималось как ПРОЦЕСС, а под "психическими движениями" подразумевались те самые эмоционально-оценочные образования, которые возникают в психике слушателя. Думается, что только в этом случае можно будет говорить об известном влиянии на ценностные ориентации учащихся. "Не только слышать, но и размышлять о ней" - это положение концепции музыкального воспитания обязывает к прямому вторжению в интеллектуальную сферу школьника, поскольку это неразрывная с эмоциональным переживанием сторона музыкального восприятия (эта связь фиксируется в термине "эмоциональное мышление"). Но, в логике принижения содержания музыки, под размышлением, т.е. музыкальным мышлением, традиционный подход подразумевает не упомянутое выше категориальное осмысление ее явлений и фактов, а прежде всего умение анализировать музыкальную форму и средства выразительности.

Это закономерно: непонимание сущности искусства, и в первую очередь того, что содержанием музыки в высшем смысле является *жизнь, выраженная в чувственно воспринимаемых художественных образах*, приводит к пониманию сущности музыкального мышления только как мышления структурно-аналитического. Фактически

музыкальное мышление детей развивается в русле "техницизма" и, поскольку процесс воспитания музыкального мышления изначально опирается не на музыкально-эстетические категории, а на структурно-аналитические элементы, он иногда приобретает уродливо-дидактический характер. В чем это выражается?

Во-первых, в том, что художественно-образное содержание музыки "загоняется" в привычные для стереотипа педагогического мышления классификационно-дидактические рамки, ограниченные реально сложившимся музыкально-жизненным опытом ребенка (по большей части на уровне примитивно-иллюстративных ассоциаций в духе детских фантазий). Но если нет представления о глубинном содержании музыки вообще, то и о воспитании движения мышления от общего к частному (по В.В. Давыдову, - "от всеобщего к единичному"), т.е. к содержанию конкретных музыкальных произведений говорить уже нельзя.

Во-вторых, становится невозможным воспитание столь важного, сущностного для музыкального мышления движения - от содержания к форме. Понятно почему: форма, ввиду отсутствия содержания (ведь ассоциация на уровне детской беспочвенной фантазии не адекватна подлинному содержанию музыки), становится абстрактной, теряет целостность, поскольку предстает лишь как сумма выразительных средств, не связанных единой содержательной художественной идеей (является, можно сказать, "в разобранном виде").

В-третьих, критерием воспитанности музыкального мышления учащихся выступает *количественный фактор*. Считается: чем больше конкретных фактов музыки изучается, классифицируется, объясняется и пр., чем больше ученики усваивают терминов, понятий и применяют их при "анализе" музыки, тем успешнее осуществляется воспитание музыкального мышления школьника. Одним из своих "достижений" этот подход считает ранжировку и расположение знаний, умений и навыков по годам обучения, регламентацию

процесса получения знаний доступностью и последовательностью "развития музыкальных способностей детей", что, по мнению апологетов такого подхода, дает возможность постоянно фиксировать "уровень сформированности музыкального мышления учащихся" и следить за его развитием.

И, в-четвертых (это не требует особых пояснений), на уроке преобладают словесно-объяснительные методы преподавания искусства, что окончательно превращает образ урока музыки в образ урока знаний, умений и навыков.

Мы считаем, что преодоление всего этого негатива лежит в разработке такой **методики,** которая смогла бы организовывать интеллектуальную деятельность в восприятии школьников как *осмысление процесса и результата взаимодействия нравственно-эстетических оценок в логике следования музыкальных смыслов*, где процессуальность обеспечивается интонационно-тематическими, образно-смысловыми противоречиями, а результатом становится ситуация внутреннего духовно-нравственного выбора. Только в таком случае будет обеспечено то "единство эмоций и разума, сознания и чувства", о котором писала О.А. Апраксина.

В 90-е годы, в связи с резко изменившимися социальными устоями общества, остро встал вопрос об обновлении содержания музыкального образования. В условиях "педагогического плюрализма" резче стала звучать критика в адрес педагогического наследия Д.Б. Кабалевского. Правда критике подвергается не столько сама концепция музыкального воспитания (ее музыкально-педагогическая общественность, в большинстве своем, разделяет), сколько репертуар программы и структура, несущая в себе подробные поурочные методические разработки. Это заставило сподвижников и последователей Д.Б. Кабалевского предпринять ряд попыток переработки первоначального варианта программы. Для новых вариантов программы характерны: оставление в неприкосновенности ее концептуальной части, пересмотр репертуара и отказ от

поурочных методических разработок, но с сохранением основных методических позиций.

Сторонники подхода к преподаванию музыки как школьного предмета также выступили с новыми программами, продолжая отстаивать и развивать традиционные идеи, но, как говорится, с учетом "веяния времени". В этом отношении интерес представляет программа **"Музыка 1-8 классы"** под общей редакцией Ю.Б. Алиева.

В ее концептуальном разделе (с использованием материалов О.А.Апраксиной) говорится: "...Поскольку данная программа по музыке впитала в себя многое из того, что накоплено в русской музыкальной педагогике с давних времен до сегодняшнего дня, ее основные положения не представляют для опытного учителя чего-то ранее неизвестного: здесь и принципы воспитывающего обучения, связь с жизнью, единство эмоционального и сознательного, художественного и технического, основные дидактические принципы.... Особенностью настоящей программы является ее опора на основополагающие принципы школьной музыкальной педагогики, и потому методологическая и методическая основа программы может быть использована в каждом из регионов России" (Алиева, 1993: 5).

Нам кажется, что опора на школьную музыкальную педагогику (т.е. общую дидактику) - не особенность, а закономерность для программы, составленной на основе традиционного подхода. Это подтверждается содержанием всей музыкально-воспитательной работы:

"В процессе школьных музыкальных занятий учащиеся знакомятся с музыкальными произведениями, анализируют общий характер, настроение музыки, значение различных элементов музыкальной речи в их совокупности; разучивают и исполняют песни (хоровые произведения), сочиняют к ним подголоски и сопровождение на музыкальных инструментах; передают характер, структуру, ритмическую основу сочинений в движениях (ритмика). При проведении всех этих форм

музыкально-воспитательной работы непременно учитываются возрастные и индивидуальные возможности учащихся" (Алиева, 1993: 5).

Это подтверждается и в разделе "Методика работы", где авторы редлагают два основных методических пути к достижению поставленных целей:

"1. Словесные пояснения учителя, его беседы с учащимися (различные по форме для начальной и средней школы), направленные на то, чтобы заинтересовать их произведением, которое они будут слушать или исполнять. Очень важно ненавязчиво, но постоянно внушать ребятам мысль о том, как приятно слушать хорошую музыку. Полезно перед тем как прозвучит музыка, или после этого рассказать что-то интересное о композиторе, ее написавшем, об обстоятельствах создания произведения; показать соответствующие иллюстрации, портрет композитора....Очень активизируют внимание и интерес учащихся, особенно младшего возраста, различные задания перед слушанием музыки. Например: поднимайте руку, когда музыка изменится; когда зазвучит скрипка (флейта и т.д.); поднимайте руку каждый раз, когда будет звучать основная тема; поднимайте руку в том месте, которое вам больше всего нравится; вспомните другие произведения такого же характера, настроения" (Алиева, 1993: 10).

Второй основной методический путь сформулирован авторами как "...Включение детей и подростков в активную и приятную для них деятельность при восприятии или исполнении произведения". Для этого авторами предлагается ряд эффективных приемов, например, включение движения: "...Под веселую музыку "танцевать" в воздухе кистями рук, притоптывать ногами (сидя), делать стоя элементарные танцевальные движения" и т.д. Кроме того, рекомендуется игра в оркестр, импровизация мелодий, пропевание мелодий, тем из прослушанных произведений (с оговоркой "если, конечно, они доступны детям"), рисование картинок и др. (Алиева, 1993: 10-12).

Весьма характерным для традиционной школьной музыкальной дидактики следует считать такое указание: "Чтобы учащиеся лучше запоминали музыкальное произведение, его нужно *повторять*. Повторение можно проводить в игровой форме: как викторины, концерты-загадки, концерты по заявкам" (Алиева, 1993: 12).

Как видим, для учителя действительно нет ничего нового - вся методика очень традиционна (совпадение с одним из цитированных источников, в этом смысле, не случайно). В некотором роде изменилась структура программы, где отдельно изложена концепция музыкального образования школьников, и также отдельно пояснительная записка к программе с различными разделами, включающими содержание и задачи музыкального обучения, тематику, методику и т.д.

Задач в программе сформулировано достаточно много. Среди них две стоят отдельно: специально выделенная в пояснительной записке основная задача занятий музыкой в школе, которая именуется "воспитательной" и "...состоит в пробуждении у учащихся интереса к музыке и на основе этого развитии у них умения чувствовать, понимать, любить и оценивать музыкальные произведения, наслаждаться ими, испытывая потребность систематического общения с музыкой" (Алиева, 1993: 6); а также "важнейшая задача" - "формирование нравственно-эстетических качеств личности юного гражданина России, патриота-россиянина" (Алиева, 1993: 4).

Эти "воспитательные" задачи объединены авторами с задачами образовательными. Они также достаточно традиционны, например: вооружение школьников системой опорных знаний, умений и способов деятельности, развитие эмоциональной сферы, развитие музыкальных способностей, певческого голоса, знаний и умений в области музыкальной, в том числе нотной, грамоты, обучение детей умению пользоваться различными техническими средствами, справочной и специальной музыковедческой литературой и пр. Всего задач музыкального образования и воспитания 10, одной

из которых является... "формирование музыкальной культуры учащихся" (об этом скажем ниже).

Эти задачи - еще не все. В пояснительной записке в разделе "Содержание и задачи музыкального обучения" говорится: "Не менее важны и задачи *развития у учащихся* музыкального слуха (звуковысотного, ладового, гармонического, ритмического, динамического и тембрового); музыкального мышления, воображения, памяти, всех музыкально-творческих способностей. Особое значение приобретает развитие интонационного слуха, без которого невозможно понимание музыки" (Алиева, 1993: 7).

И в заключение раздела: ". Выполнение в комплексе задач музыкального воспитания, развития и обучения учащихся способствует формированию их общей музыкальной культуры, расширению музыкального кругозора". Как видим, по-прежнему разделяются задачи воспитания, обучения и развития. Поэтому и указание авторов, что "...через все годы обучения проходят стержневые темы воспитательного и образовательного характера" (Алиева, 1993: 7), можно считать абсолютно закономерным, типическим для традиционного подхода к преподаванию музыки как школьного предмета, в котором разделено буквально все. В связи с этим "разделением" вернемся несколько выше.

Понятно стремление сторонников подхода к преподаванию музыки как школьного предмета, отстаивая свою точку зрения, хотя бы косвенным образом не согласиться с принятой в настоящее время целью музыкального воспитания - воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры - низведя ее до уровня простой задачи. Какова же тогда цель? Читаем: "...Высшая **цель** школьного музыкального образования заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в музыкальном искусстве" (Алиева, 1993: 2). А духовный опыт - это разве не духовная культура? И почему оговаривается: "положительного",

"сконцентрированного в музыкальном искусстве" - разве в музыке запечатлен какой-то особый духовный опыт? И вообще: разве отрицательное (его осуждение) не входит в духовный опыт человечества (кстати, в музыке, как известно, сложилось достаточное количество т.н. "порицающих" средств)?... Налицо типическое для эмпирического мышления в целом разделение всего и вся: искусства и человека, музыки и жизни, обучения и воспитания и т.д., в том числе и музыкальной культуры и духовной.

И еще одно противоречие: если формирование музыкальной культуры учащихся - это одна из задач, то почему тогда решение всех задач в комплексе способствует формированию "общей музыкальной культуры"? Или, по мнению авторов программы, "музыкальная культура" учащихся - это одно, а "общая музыкальная культура" - это другое, нечто более широкое (может быть, как раз и равное "музыкальному кругозору")?

Все эти выдержки из программы приведены не столько для того, чтобы показать правоту авторов в утверждении, что "ее основные положения не представляют для опытного учителя чего-то ранее не известного" - это очевидно. А более для того, чтобы было основание задаться рядом вопросов. Первым среди них будет вопрос: ставится ли в программе специально проблема преподавания музыки как искусства, и если да, то как?

В качестве ответа на этот вопрос находим рассуждения, которые нельзя не привести полностью: "Но работа по приобретению любых навыков ни в коем случае не должна превращаться в бессмысленную зубрежку (что, к сожалению, нередко наблюдается в практике). Каждый на первый взгляд самый "технический" навык (певческая установка, певческое дыхание, звукообразование, дикция, в случае, если музыкальная деятельность - пение) должен представать перед учеником как условие красивого, выразительного исполнения, т.е. в его *художественном* значении. Такой подход способствует развитию важнейшего качества музыкальности - эмоциональной

отзывчивости учащегося на любой момент урока, что в свою очередь делает его целостным (несмотря на разные виды деятельности). Например, виднейший методист, учитель-практик, исследователь Н.Л. Гродзенская в начале второго полугодия 1 класса, обращаясь к ученикам, говорила: "Дети! У нас сегодня праздник: мы начинаем изучать ноты!". И это действительно был праздник, когда из различных "кружочков" перед учащимися возникала знакомая или не знакомая ранее мелодия. Они с большим увлечением занимались в общем довольно скучной нотной грамотой" (Алиева, 1993: 4).

Авторы делают из этого примера естественный для традиционного подхода вывод: "Этот пример еще раз подтверждает, что музыка не предмет, который изучают, а вид искусства, освоение всех элементов которого должно проходить в увлекательной форме, приносить учащимся эстетическую радость познания" (Алиева, 1993: 4).

Строго говоря, это единственное в программе рассуждение об уроке музыке как уроке искусства. Характерно, что *художественность* понимается не как внутреннее содержательное качество искусства, а как некая исполнительская категория, связанная лишь с "красивым, выразительным исполнением". Т.е. она выступает как набор определенных умений и навыков, составляющих исполнительское мастерство. И вообще образ урока в данной программе - это образ урока знаний, умений и навыков. Например: "...привлекая детей к разным видам деятельности на уроке, учитель должен видеть в этом не простое развлечение ("чтобы дети не скучали"), а активную работу чувств, мыслей учащихся. "Душа обязана трудиться" - только тогда может быть сформирован у детей комплекс необходимых знаний, умений, навыков, способов деятельности. Иначе формирование музыкальной культуры школьников невозможно" (Алиева, 1993: 5).

Вот так: и явление художественности, и "труд души", и музыкальная культура (а вместе с ней и "положительный

духовный опыт поколений") - все сведено к одному, "всеобщему" для традиционного подхода: к *знаниям, умениям и навыкам*.

Это еще раз подтверждается, например, следующим: "Необходимо, чтобы школьники накапливали опыт, впечатления от общения с высоким искусством, систематически и последовательно, от класса к классу овладевали знаниями о музыке, без которых невозможно глубокое постижение музыкальных произведений. В связи с этим через все годы обучения проходят основные *познавательные темы*, развитие которых предполагает знакомство с образцами профессиональной и народной музыки, с ведущими музыкантами-солистами и музыкальными коллективами; с музыкальными жанрами, формами, стилями; с различными средствами музыкальной выразительности, которые помогают созданию музыкального образа; с музыкальными инструментами и оркестрами, певческими голосами и хорами" (Алиева, 1993: 6-7).

Конечно, все эти знания необходимы. Но теперь зададимся следующим вопросом: если ограничиваться только ими, смогут ли они обеспечить тот уровень учебно-художественной деятельности на уроках музыки, о котором мы говорили ранее? Ведь эти знания являются знаниями о <u>внешних</u> формах существования музыки, но среди них отсутствуют самые *сущностные* для музыкального искусства: знания о *закономерностях и "механизме"* возникновения форм и жанров музыки именно в таком виде, о функциях ее и искусства вообще в нашей жизни, о том, как и почему она стала воплощением нравственно-эстетического содержания духовной деятельности человека (т.е. те знания теоретического уровня, которые заложены в тематизме программы Д.Б. Кабалевского). Хотя в данной программе и сказано, что "...Тематика учебных четвертей соответствует содержанию самой музыки" (Алиева, 1993: 7), на самом деле она представляет собой типичный и

привычный "набор" сведений о жанрах и формах, стилях, композиторах, о музыке в кино и театре и т.д.

Характерна в этом смысле детализация темы 1 класса "Музыка рассказывает о жизни": "...Учащимся предлагаются детские песни и музыкальные произведения, где языком музыки рассказывается о доме и школе, детских играх и танцах, о природе, сказках, т.е. дети знакомятся с произведениями на близкие и понятные им темы" (Алиева, 1993: 7-8). И в расшифровке содержания тем всех последующих классов нет никакого упоминания об изучении, например, музыкальных форм как "инструмента социального обнаружения музыки" на основе "тождества и контраста" (Б.В. Асафьев), музыкальной драматургии как отражении диалектики жизни, о попытках проникнуть в "механизм" влияния музыки на человека, о взаимодействии ее с другими искусствами и пр. Это позволяет говорить о том, что знания, приобретаемые по этой программе, носят *информативно-констатирующий характер*, и эта их сущность уже сама собой не предполагает тех способов овладения знаниями, при которых дети осуществляют мысленный эксперимент, планирование интеллектуально-поисковых действий, все то, что вытекает из необходимости организации деятельности детей как художественной по содержанию и учебной по форме.

В этом смысле уместно вернуться к "важнейшей задаче" программы - формирование нравственно-эстетических качеств личности юного гражданина России, патриота-россиянина, - которая продолжается следующим указанием: "...Здесь большое значение приобретает развитие музыкального мышления. Поэтому современная методика музыкальной работы в школе должна предполагать и развитие интеллекта учащихся, опираться на него. Нужно, чтобы учащиеся понимали собственную, конечно же, недостаточную музыкальную образованность, уважали музыкальную образованность других и стремились к новым знаниям. Это обусловливает необходимость проведения дискуссий в процессе преподавания

музыки, использование, так сказать, "принципа конфликтности" в современной методике музыкального воспитания" (Алиева, 1993: 4-5). Во-первых, не очень понятна такая прямая связь между патриотизмом и развитием музыкального мышления. Во-вторых, нигде в программе далее не расшифровывается, что из себя представляет музыкальное мышление и каким оно должно стать в результате методики, предполагающей "развитие интеллекта учащихся". Попутно только заметим: естественная для уроков музыки демократическая атмосфера рассуждений, коллективного "думания вслух" получила "законодательное" закрепление в традиционной школьной музыкальной дидактике.

Из всего приведенного напрашивается вывод, что для авторов в принципе не существует проблемы превращения урока музыки в урок искусства, это (впрочем, как и многое другое) в программе как бы само собой разумеется. Оказывается, первостепенным является "чтобы дети не скучали" (а для этого бывает достаточно даже некоторого словесного оформления), - и урок музыки становится уроком искусства. Кстати: думается, что Надежда Львовна Гродзенская, помимо внешних форм достижения "праздничности" (которые, хотя они и вторичны, мы ни в коей мере не можем и не должны отрицать), еще что-то такое делала <u>в методике</u>, благодаря чему скучное становилось не скучным, а увлекательным, праздничным и <u>действительно</u> приближало детей к искусству. Если вспомнить опрос учителей (начало главы), то точку зрения авторов на поставленную проблему следует отнести к той категории, в которой учителя не видят никакой проблемы, и к той категории ответов, где учителя урок музыки как урок искусства видели в эстетическом удовлетворении, в увлекательной форме урока.

Заканчивая краткий анализ программы, остановимся еще на одном положении, весьма характерном для традиционного подхода. Например, о "высшей цели" школьного музыкального образования говорится: "...Основное средство достижения этой цели - постоянные и систематические встречи учащихся с

музыкой, развитие у них на этой основе потребности в высоких образцах художественного творчества" (Алиева, 1993: 2). Еще более откровенно об этом сказано в пояснительной записке к программе: "...В основу настоящей программы положена идея воспитания чувств с помощью музыки" (Алиева, 1993: 6).

Как и в программах 40-60-х годов: по-прежнему музыка - "средство", отчужденное явление, которое можно использовать для каких-либо воспитательных целей, предварительно облачив его в привычную школьную общедидактическую форму.

Отметим, что: большинство учителей выступает за урок музыки как урок искусства, но им пока очень трудно разобраться в том, какой образ урока стоит за каждой программой. Ведь в любой из них провозглашаются (в принципе) одни и те же актуальные положения музыкальной педагогики!

Пока еще не выработаны критерии урока музыки как урока искусства - речь идет о содержательных критериях. Пока еще в массовой педагогике есть только некое ощущение, представление, об уроке музыке как уроке искусства, допустимо даже сказать, его некая поэтическая аналогия. Можно сказать и так: сейчас более понятно, **чего не надо делать, чтобы не убить искусство**, но что конкретно надо сделать (тем более в свете идей развивающего и развивающегося образования) - здесь еще предстоит большая теоретическая и практическая работа. Актуальность постановки проблемы очень важна, ибо на новом витке истории надо определиться, в каком направлении музыкальная педагогика будет развиваться дальше.

В монографии освещаются проблемы педагогики искусства в целом, поскольку, и это абсолютно закономерно, собственно музыкальная педагогика в настоящее время, характерное *интегративными подходами* к эстетическому образованию, утеряла в нем статус "отдельной", оставшись всего лишь "специфической". Процесс интеграции разных типов художественной деятельности, различных способов познания искусства особенно набирает силу в последние десятилетия. Мы

считаем, что толчком к этому явилась концепция и программа Д.Б. Кабалевского, вернувшая в теорию и практику идеи общего эстетического образования 20-х годов, и в тематизме которой прямо заявлена идея интеграции искусств (темы 4-го класса). Автор программы непосредственно указывал:

"...Обстоятельное рассмотрение тем, раскрывающих многообразные жизненные связи музыки, войдет, разумеется, в программу средних и старших классов, но уже с первого класса не надо бояться прибегать к разного рода сравнениям, сопоставлениям с выходом за пределы музыки. К примеру: музыкальные тембры можно уподобить различным краскам в палитре художника; мажор можно сопоставить с тонами более светлыми, яркими, минор - с тонами менее яркими, затемненными; знаки препинания в музыке можно сопоставить со знаками препинания в разговорной речи (точки, запятые, восклицательные и вопросительные знаки); развитие музыки можно соизмерять с развитием текста (стихов) в песне, с развитием сюжета в программном сочинении и т.д. и т.п." (Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 12).

И хотя эти "выходы за пределы музыки" в данном контексте раскрывают прежде всего свою методическую направленность, в них заложен еще и *глубокий методологический смысл*! Он-то и определил на все последующие годы как развитие идеи **интеграции искусств** в рамках становления **художественной педагогики** (педагогики искусства), так и поиски в области музыкальной дидактики как **художественной дидактики**. Эти качественные изменения заставляют нас рассматривать не только собственно массовую музыкальную педагогику, но и подходы к преподаванию искусства вообще, поскольку все они раскрывают общее основание массового эстетического образования. В доказательство этого факта нужно отметить, что методологические основы и принципы преподавания музыки и других предметов эстетического цикла в последние годы

вызревают как общие, единые. Скажем об этом подробнее, кратко проанализировав некоторые современные подходы к преподаванию различных видов искусства, при этом рассматривая методологическую базу этих подходов сквозь призму преломления в них идей развивающего образования. Начнем с собственно массового музыкального образования. Одним из первых ученых, кто начал реализовывать в практике методологический смысл "выходов за пределы", была Л.В. Горюнова. К ее несомненным заслугам надо в первую очередь отнести раскрытие "глобальности" теоретико-методологических основ концепции Д.Б. Кабалевского, в которой она усматривала не просто "...новый этап развития теории и практики музыкального воспитания в России", но нечто большее, а именно, выражение того, что "...в 70-80 годы в искусствоведении, культурологии и музыковедении вновь обозначились интегративные тенденции, которые проявились в изучении научной и художественной картин мира как целого" (Горюнова, 1992: 15).

И в этой связи она указывала: "...Современная теория музыкального воспитания представляет собой попытку "выйти за пределы" существования музыкальной дидактики, узкого понимания школьного предмета "Музыка"...При современном развитии науки монотеоретическое мышление постепенно вытесняется политеоретическим мышлением. В логике данной мысли следует подчеркнуть, что в основе развития идей Д.Б.Кабалевского лежат достижения в разных областях научного знания. Это: диалектический метод познания, теория ноосферы В.Вернадского, рассматривающая эволюцию природы и человека как единое целое; теория единства научной и художественной картин мира, развитая в работах крупнейших математиков, физиков, философов и искусствоведов... (далее следует длинное перечисление выдающихся представителей научной, психологической и педагогической мысли - Л.Ш.). Постановка и решение проблемы развития ребенка искусством как проблемы развития человека выходит за пределы

традиционного педагогического содержания и требует включения широкого пространства разнообразного гуманитарного знания, и прежде всего философии" (Горюнова, 1992: 17).

Именно с этих глобальных позиций интегративного знания Л.В. Горюнова и считала необходимым подойти к разработке принципов художественной педагогики. Взяв эпиграфом к одной из глав своей книги "Говорить языком своего предмета" мысль Ф. Энгельса "Принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе", она пишет: "Одухотворение" существующих дидактических принципов и разработка художественной дидактики еще впереди. Но уже сейчас можно выдвинуть два фундаментальных принципа, определяющих педагогический процесс (его цель, задачи, содержание и методы) на уроках искусства и весь учебно-методический комплект.

Единство мира, универсальность законов его развития, отражаемые художественным мышлением, - вот что должно лежать в основе этих принципов. Исходя из единства мира, законов развития мышления, искусства, общности духовной культуры человечества (единства научной и художественной картины мира), учитывая опережающую роль искусства в поисках новых форм духовно-практического освоения действительности, - сформулируем новые принципы художественной педагогики: целостность и образность, которые, являясь свойствами мышления человека, универсальной природной особенностью психики ребенка. должны управлять художественно-педагогическим процессом" (Горюнова, 1989: 51).

Наряду с этими двумя "фундаментальными" принципами Л.В. Горюнова выдвинула еще целый ряд принципов, о важнейших из которых она говорит в другом месте, как-бы подводя некоторый итог: "...Итак, в последние годы в теории и практике музыкального воспитания разработаны принципы педагогики искусства: целостность, образность,

ассоциативность и вариативность, единство разного и своеобразного, интонационность" (Горюнова, 1992: 20). Все эти принципы, безусловно, могут иметь место в художественной педагогике, поскольку каждый из них (именно *каждый*), что очевидно, отражает природу искусства. Поэтому вместе они в полной мере способны обеспечить преподавание любого вида искусства, при некоторой акцентировке отдельных из них в соответствии со спецификой вида искусства.

Однако, во всей этой сумме принципов, на наш взгляд, имеется ряд противоречий, которые являлись постоянной почвой для научной полемики с Л.В.Горюновой во времена совместной работы. Поэтому здесь считаем необходимым (в качестве "забега" в следующую главу) частично изложить аргументацию наших возражений, чтобы в дальнейшем, при раскрытии теоретических основ нашего подхода, вернуться к ним уже на новом теоретическом уровне. Начнем с "фундаментальных" принципов целостности и образности.

Сразу же привлекает методологическая основа принципа целостности. Говоря о том, что "бытует чисто механическое, вульгарное понимание" известного ленинского определения диалектического пути познания, Л.В. Горюнова указывает, что "Во-первых, все ступени познания целостны. Во-вторых, этап - "абстрактное мышление" в процессе постижения музыкального произведения - соотносится обычно с анализом этого произведения или с отработкой вокально-хоровых навыков. Подобное переосмысление ленинской мысли - вульгарно. Оно находится вне логики диалектики и законов искусства... Проблема целостности в художественном восприятии есть проблема соотношения аналитического и целостного слышания... Существует несколько тенденций развития у детей культуры эстетического (музыкального) восприятия: от воспитания слышания отдельных средств музыкальной выразительности - к восприятию целого (преобладающая точка зрения в музыкальном воспитании до 70-х годов). От первого целостного охвата к различению отдельных средств

выразительности и затем к более полному целостному охвату (бытующая концепция трех стадий восприятия).
Мы придерживаемся иного подхода. Всегда идти от целого. Всегда - целостное восприятие, но каждый раз - разное, в зависимости от того, какие в данный момент - чаще всего подсознательно - выступают на первый план связи и с какими компонентами опыта: временного, двигательного, речевого, зрительного, жизненно-музыкального (концепция Д.Б. Кабалевского). На всех уровнях формирования музыкальной культуры музыка (как и другие виды искусства) предстает перед ребенком как целостное явление. Жанр - сгусток интонации, характер, сфера, настроение. Интонация - музыкальный образ - все целостно" (Горюнова, 1989: 56).
Всегда идти от целого - эти слова, безусловно, родились у Л.В.Горюновой не без влияния общеизвестной методологии Маркса: целое должно постоянно витать в нашем воображении как предпосылка и цель. Эта же методология "звучит" и в мысли, что "...целостность - не первичный и не заключительный этапы развития восприятия или освоения произведения искусства, а постоянная характеристика всех художественно-воспитательных и образовательных процессов, *если они протекают полноценно*" (Горюнова, 1989: 59).
Мы не случайно выделили последние слова цитаты, потому что в них и заключена сущность противоречия. Если теперь учесть, что "...Мышление детей целостно и удивительно адекватно целостной природе мира и искусства" (Горюнова, 1989: 56), а также что "...Единство чувственного и рационального в процессе познания означает не следование одного за другим, а одновременное участие того и другого" (Горюнова, 1989: 56), то проблема целостности в музыкальной педагогике должна решаться как-бы сама собой, поскольку целостность выступает как нечто изначально заданное! Уже хотя бы потому, что "...Целостность - *ведущее свойство* и музыки, и музыкального восприятия ребенка, отражающее диалектические связи музыки и действительности, музыки и человеческого сознания"

(Горюнова, 1989: 57). Ведущее свойство мы тоже выделили курсивом, поскольку оно, будучи единым для всего перечисленного в цитате, по логике, должно руководить всеми явлениями и процессами частного плана... Откуда же тогда вообще возникает явление, о котором Л.В. Горюнова пишет: "...Известно, что у детей 6-8 лет при анализе целого - целое распадается на части. Оно исчезает в их восприятии" (Горюнова, 1989: 56)? Ведь целостность, если согласиться с тем, что это ведущее свойство, становится таким образом всеобщим и в большой мере свойством, изначально заданным...

Следующая мысль в свете сказанного уже вызывает недоумение: "...Целостность познания, с точки зрения общей дидактики, может быть обеспечена следующим построением процесса усвоения: от восприятия нерасчлененного общего к поэлементному усвоению и, наконец, к свертыванию и переосмыслению учебного материала. Специфика же восприятия художественного произведения (живописи, музыки, поэзии) в том, что оно на всех этапах целостно, а при поэлементном разложении, анализе - образ как целое исчезает. Рассмотрение, вслушивание в отдельный элемент (например, средство выразительности) возможно только в том случае, *если этот элемент выступает на уровне образа*" (Горюнова, 1989: 58).

Недоумение вызвано следующим. Во-первых, допустим, что точка зрения общей дидактики на процесс усвоения учебного материала, как считает Л.В. Горюнова, педагогически некорректна (кстати, это и есть отрицаемая ею "бытующая концепция трех стадий восприятия"). Но случайно ли, что она "совпадает" и с ленинской "формулой" познания, и со сложившимся в диалектической логике методом восхождения от абстрактного к конкретному, о котором Э.В. Ильенков говорит, что его "...нужно рассматривать как универсальный метод мышления в науке вообще" (Ильенков, 1991: 293) и его сущность излагает так:

"...Необходимой предпосылкой такого движения мысли является непременное осознание - вначале очень общее и нерасчлененное - того целого, в рамках которого аналитически выделяются его абстрактные моменты... Это абстрактно обрисованное целое (а не неопределенное море единичных фактов) "должно постоянно витать в представлении как предпосылка" всех последовательно совершаемых актов анализа (актов выделения и фиксирования в строго определенных понятиях) частей данного целого.

В итоге целое, обрисованное вначале лишь контурно, схематично, в общем виде, представляется в сознании как *внутренне расчлененное целое*, т.е. как конкретно понятое целое, как верно отраженная конкретность. Анализ при этом совпадает с синтезом, совершается через него, через свою собственную противоположность, в каждом отдельном акте мышления" (Ильенков, 1991: 291). Нам такое "совпадение" видится не случайным: общая дидактика не могла пройти мимо того, что складывалось и отшлифовывалось веками в науке. Поэтому мы считаем, что лучше говорить не об "ином подходе", альтернативном общей дидактике, а о сложившейся в ней эмпирической трактовке всего, что накопило человечество в науке о воспитании и обучении.

Во-вторых, суждение Л.В. Горюновой, что "при поэлементном разложении, анализе - образ как целое исчезает", вызывает возражение ввиду ее же перед этим собственного утверждения (в ее работах оно встречается неоднократно) о специфике восприятия художественного произведения: "оно на всех этапах целостно" (и с этим следует согласиться безусловно). Именно поэтому образ как целое не может исчезнуть, он все равно так или иначе, в той или иной мере целостности, в содержательном наполнении или на уровне впечатления но останется в нашем восприятии. Другое дело (и об этом, вероятно, и хотела сказать Л.В. Горюнова), что в массовой практике учителя, трактуя верную в своей основе "точку зрения общей дидактики" *эмпирически*, т.е. в русле

привычного для них сложившегося стереотипа мышления (который последовательно исповедуется во всех звеньях народного образования, в том числе и в педагогических вузах!) на "этапе абстрактного мышления" проводят поэлементный анализ так, что всячески разрушают целостное восприятие детьми произведения искусства.

О теоретическом анализе содержательно говорит Э.В. Ильенков: "...Анализ и синтез не протекают изолированно друг от друга, как это всегда получается при односторонне-формальном понимании процесса теоретического мышления ("сначала анализ, а потом синтез", "сначала индукция, а потом уже дедуктивное построение"). Ибо части целого (его абстрактные моменты) выделяются путем анализа именно в той объективно обоснованной последовательности, которая выражает их генетически прослеживаемую связь, их сцепление между собой, т.е. их синтетическое единство, и каждый акт анализа непосредственно представляет собой шаг по пути синтеза - по пути выявления связи между частями целого... Теоретический анализ с самого начала производится с осторожностью - чтобы не разорвать связи между отдельными элементами исследуемого целого, а, как раз наоборот, выявить их, проследить. Неосторожный же анализ (утративший образ целого как свою исходную предпосылку и цель) всегда рискует разрознить предмет на такие составные части, которые для этого целого совершенно неспецифичны и из которых поэтому снова собрать целое невозможно, так же как невозможно, разрезав тело на куски, снова склеить их в живое тело" (Ильенков, 1991: 291-292). Свидетелями именно такого "неосторожного" анализа нам с Л.В. Горюновой приходилось быть неоднократно: учителя в качестве "элемента целого" брали такой факт, явление, момент в произведении, которые оказывались совершенно "неспецифичными" для произведения, и использовали его, вне всякой связи с целостным контекстом произведения, как иллюстрацию, как "наглядное пособие" для формирования представления о каком-либо средстве музыкальной

выразительности. Впоследствии выяснялось, что некоторые поступали так сознательно, стараясь "воспитывать у детей абстрактное мышление"!

Надо отметить, что Л.В. Горюнова не отвергает аналитический этап в принципе (знания, умения и навыки также необходимы), и видит условие их формирования при сохранении целостности в том, что любой элемент музыки (как отдельное явление, факт, обобщение, превращаемые в знания) выступает на уровне образа. "На уровне образа" - что это значит?...Это абстрактное положение выражает только самую общую функциональную зависимость от целого частных, отдельных, единичных моментов музыкального произведения, их зависимость не конкретизирована, по сути выражается только одно - идти от целого. Но ведь и только что упомянутые учителя тоже сначала говорили о целом, а затем переходили на детали! Конечно, они рассматривали элементы целого не на уровне категориальных для музыки обобщений (абстрактно-всеобщих) и вне объективно обоснованной последовательности, позволяющей выявить генетическую связь элементов с целостным образом (как того требует теоретический анализ). Что самое главное мы должны "прочитать" в этом положении и воплотить в практике, чтобы "этап абстрактного мышления" не разрушил целостности, а значит, не "выпал" бы из процесса познания музыкального произведения?. Для теоретического уточнения обратимся к принципу образности.

Взаимосвязь двух фундаментальных принципов Л.В. Горюнова видит в том, что "Целостность наиболее полно проявляет себя в образе", и сразу же продолжает: "Одна из фундаментальных проблем науки о человеке - проблема узнавания. Умы многих ученых мира пытаются разгадать одну из тайн человеческой психики: как человек по элементу, по детали, по очертаниям узнает, домысливает целое, образ? Существенное значение в понимании процесса художественного познания имеет проблема сознательного и подсознательного. Многое наша нервная система проделывает автоматически и

усиленное внимание к определенным элементам, действиям часто вредит... Действительно, дети, особенно в раннем возрасте, постигают мир во всем его многообразии на уровне подсознания, на художественно-образном интуитивном уровне" (Горюнова, 1989: 70).

Собственно об образности сказано следующее: "Образность как сущностная характеристика человеческой психики, как целостность, творческость, "нестандартность" мышления - качества, характерные и ярко проявляющиеся особенно у детей-дошкольников, постепенно "исчезают" в более поздние возрастные периоды. Не потому ли, что педагоги мало опираются на эту особенность психики ребенка?" (Горюнова, 1989: 71). С этим вопросом нельзя не согласиться, но не значит же это, что надо следовать выводу, который буквально "напрашивается сам собой" из обеих приведенных цитат: может быть, следует вообще отказаться от рассмотрения элементов музыкального образа (фактически от анализа элементов формы!) на уроках? Тем более, что "...в раннем возрасте ребенок еще не готов к расчлененному (на абстрактные понятия) познанию мира. Целостное, конкретно-чувственное, образное освоение гораздо ближе ребенку, и в путь обобщения он пускается через образное, чувственное видение мира" (Горюнова, 1989: 72)?...

Но тогда как быть с развивающим обучением, с воспитанием основ теоретического мышления, с учебной деятельностью, в которой, как указывает В.В. Давыдов: "...Мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному. Можно предположить, что знания, характерные для других "высоких" форм общественного сознания, также получают свое целостное воспроизведение подобным же способом, и поэтому ***художественному***, *моральному и правовому мышлению*

присущи операции, имеющие родство с "теоретическими знаниями"" (Давыдов, 1986: 146-147).

Теперь на основе "фактического материала" (специально подобранного и сфокусированного в нужном нам направлении) сформулируем главный, на наш взгляд, методологический просчет Л.В. Горюновой: ***абсолютизация*** *специфически художественных*, *духовно-содержательных атрибутов искусства.* Она привела к перекосу, благодаря чему оборвалась нить, связывающая воедино эмоциональную и интеллектуально-аналитическую деятельность школьников, нарушилась их гармония в художественно-педагогическом процессе. Без прослеживания на уроках музыкального искусства того, *как духовное содержание определяет закономерную* для себя ***форму*** *выражения,* произошел его отрыв от формы, оно "повисло" как нечто абстрактное, а из ленинской формулы познания как-бы "выпал" весьма существенный для познания "этап абстрактного мышления". Все это, по нашему мнению, закономерно выразилось в научно-педагогическом творчестве Л.В.Горюновой в ряде следствий (скажем только тезисно).

Во-первых, в такой же абсолютизации спонтанности, интуитивности, ассоциативности и индивидуальности в восприятии детьми музыки (и все это в рамках необходимости сохранения его целостности, творческости, "нестандартности"). Во-вторых, в недооценке нового, не "технологического", статуса знаний, умений и навыков как в первую очередь *системы понятий теоретического уровня* (системы содержательных обобщений "о закономерностях и средствах художественного воздействия музыки" - цитирование названия замечательной книги В.В. Медушевского здесь представляется весьма уместным!), одухотворенных нравственно-эстетическим содержанием искусства. В-третьих, в недопонимании роли самой "основы основ" - тематизма - в организации деятельности школьников на музыкальных занятиях как художественной по содержанию и научно-теоретической по форме.

Необходимо остановиться на рассмотрении "линий" организации художественно-эстетической среды, в которых сформулированные Л.В. Горюновой принципы находят достаточно органичное преломление и соответственно определяют методы на музыкальных занятиях. Видя в них путь преодоления рассогласования цели, задач, содержания и методов музыкального воспитания с природой искусства и с природой ребенка, она пишет:

"Эти линии организуют жизнедеятельность ребенка в начальной школе как движение: от целого к целому; от образа к образу; от импровизационности к импровизационности, от удивления к размышлению; от насыщения художественными впечатлениями к расширению "поля" значений, личностных смыслов и далее к навыкам и логическому осознанию; от изустного к письменному; от вопросительности к вопросу; от многоголосия к унисону. В целом: от художественного к художественному" (Горюнова, 1992: 18-19).
Сказано очень емко и с хорошей перспективой.

Подчеркнем: расхождения автора данной диссертации в некоторых положениях с Л.В. Горюновой имеют *только теоретический смысл* и ни в коей мере не преследуют цель поставить под сомнение ее заслуги перед отечественным музыкальным образованием. Они в том, что она по сути первый ученый, который призвал учителей подходить к преподаванию искусства *с позиций науки*! Причем сделала это она со свойственным ей жизненным темпераментом, масштабно, и при этом сознательно (в противовес утилитарно-практическому "технологизму", взгляду на музыку как "средство" воспитания) поставила акцент в искусстве как *духовно*-практическом способе освоения действительности человеком именно на первой части этого классического определения искусства. Понятно, что в художественной педагогике, которая на протяжении многих лет была просто-напросто лишена научной методологии, это совершенно непроторенный путь, на котором возможны и естественны (и даже необходимы) противоречия, ошибки,

сомнения и все прочее, что связано с теоретическим поиском в условиях поистине "революционного скачка" в преподавании музыки, начавшегося с появлением концепции Д.Б. Кабалевского. Это нам всем, в условиях, когда идеи развивающего обучения стали, наконец, общепризнанным передовым направлением современной педагогики, в этом отношении значительно легче. Поэтому, думается, за эту "ошибку", за этот акцент на том, что "...во всем разнообразии сюжетов, форм, средств выразительности в художественной культуре человечества господствует единый сверхобраз, сверхсюжет, сверхзадача - Человек, его искания идеала, его размышления о вечных проблемах бытия" (Горюнова, 1989: 81), учителя должны быть ей только благодарны: она старалась вернуть в уроки искусства то духовное содержание, которого они оказались лишены благодаря подходу к преподаванию музыки как школьного предмета.

При всем "педагогическом романтизме" Л.В. Горюновой мы должны быть ей особенно благодарны за следующую мысль: "Анализ состояния теории и практики музыкального воспитания в школе показал, что существует совокупность материальных, социальных и психологических условий, от которых зависит это состояние. Однако есть некая первооснова, объединяющая все эти составляющие, способная дать наибольший толчок в развитии теории и практики музыкального воспитания. *Речь идет о перестройке современного теоретического педагогического мышления в области массового музыкального воспитания в целом*" (Горюнова, 1992: 21). Автору этих строк, для которого многолетняя совместная научно-творческая работа и личная дружба с Людмилой Васильевной Горюновой являлись источником постоянного взаимообогащения, горько сознавать, что она слишком рано ушла из жизни, не успев довести свои идеи до конца. Он относится к этим словам как своего рода завещанию, и в следующей главе постарается раскрыть, в каком русле он продолжил начатое ею дело, а именно: движение "...от

Урока искусства - к уроку Искусства...к уроку музыки как уроку человековедения" (Горюнова, 1989: 18).

Мы уделили научно-педагогическому творчеству Л.В. Горюновой столько внимания прежде всего потому, что в нем (если вернуться к началу) рельефно выступает основное магистральное направление научно-теоретического поиска в области художественной педагогики, выражающееся в триединстве тенденций: интегративность художественного образования (знания), "вытеснение монотеоретического мышления политеоретическим" и подход к уроку искусства "как уроку человековедения". В многочисленных программах последнего десятилетия все они так или иначе, более или менее, лучше или хуже, но обязательно находят свое выражение.

В этом смысле представляет интерес программа, где это триединство выражено не только в заглавии, - "Музыка (музыкально-эстетическое воспитание) 1-4 классы". Ее автор-составитель и научный редактор, видный деятель массового музыкального воспитания Н.А.Терентьева, считая, что "...Важнейшей задачей воспитания духовной культуры школьников является разработка и внедрение творческой *системы* (курсив - Л.Ш.) массового музыкально-эстетического образования", пишет: "...Познание требует всего человека, всей целостности его внутреннего мира. Только в этом случае рождаются гуманизированная научная мысль и интеллектуальное одухотворенное постижение искусства. Поэтому различные виды научного, художественного, практического познания в их единстве должны служить основой человеческой культуры" (Терентьева, 1994: 3). И этот системный подход автор последовательно преломляет на всех уровнях и во всех элементах программы.

Так, цель музыкально-эстетического развития в общеобразовательной школе сформулирована следующим образом: "...Сформировать художественную культуру учащихся в контексте различных видов творческого познания

действительности и оптимизировать созидательные качества личности" (Терентьева, 1994: 3). Или, на уровне принципов: подчеркивая, как принцип, что стержневым видом искусства в предлагаемой программе является музыка, автор в то же время указывает: "...создание условий для максимальной оптимизации творческих способностей следует признать одной из важнейших задач музыкально-эстетического образования, что, в свою очередь, ставит проблему системного подхода к воспитательному процессу. Учитывая это, комплексное эстетическое воспитание в данной программе выстраивается во взаимодействии трех искусств - музыки, живописи, литературы (в самих занятиях к ним подключаются театр, кино, архитектура - прим. Н.А.Терентьевой), полно представляющих духовную культуру человечества, окружающего мира и, таким образом, приближающих к постижению целостности мироздания" (Терентьева, 1994: 4).

Отсюда, подчеркивает Н.А.Терентьева, "...Другой принцип программы связан с образным и тематическим единством, лежащим в основе интеграции различных видов искусства в процессе обучения", и в продолжении этой мысли автором мы считаем необходимым для себя особо выделить курсивом следующее: "...Организующим стержнем всей системы эстетического воспитания должно стать *целостное художественное восприятие*, поскольку оно является общим знаменателем, характеризующим процесс слушания, воспроизведения и суждения (*эмоционально-оценочное осмысление*). При этом школьный урок эстетического воспитания становится уроком искусства постижения жизни во всем ее богатстве и многообразии. Глубокое переживание художественного произведения должно заставить человека задуматься об окружающем мире, *о собственной жизни*" (Терентьева, 1994: 5).

Это важно потому, что полноценная художественная деятельность на уроках искусства, как она раскрывается в творчестве современных представителей художественной

педагогики, протекает именно и прежде всего как целостное художественное восприятие, которое по сути и есть эмоционально-оценочное осмысление окружающего мира по законам нравственности и красоты. Именно целостное художественное восприятие в такой содержательной сущности только и способно действительно сделать урок музыки "уроком искусства постижения жизни" (у Л.В. Горюновой, напомним, несколько иная формулировка - "урок человековедения"), и само художественное образование развивающим в полном смысле этого понятия.

Кстати, на свою близость к прогрессивным педагогическим идеям современности в области художественной педагогики автор программы указывает сама: "...Идея целостного продуктивного воспитания личности реализуется в концепции художественно-творческих уроков музыки, уроков искусства. В ней развиваются положения, выдвинутые выдающимися педагогами-просветителями Д.Б. Кабалевским и Б.М. Неменским, углубляются их позиции относительно органичных связей музыки с другими видами искусства. Комплексный характер уроков музыки позволяет рассматривать их как необходимый этап для прохождения в старших классах курса "Мировая художественная культура", разработанного Л.М. Предтеченской" (Терентьева, 1994: 6). Заметим, что последнее указание еще раз раскрывает системный подход автора программы к музыкально-эстетическому образованию.

Не случайно автор рассматривает музыкально-эстетическое воспитание как "процесс собственного художественного созидания, социально значимого по сущности" выстраивая общие методологические положения (цели) программы и вытекающие из них задачи "уроков музыки как уроков искусства, уроков творчества", Н.А.Терентьева ставит на первое место "1. Всесторонне развитие личностного творческого потенциала школьника и на этой основе формирование его эстетической культуры. 2. Оптимизация эвристического

мышления и познавательной деятельности. 3. Раскрытие преобразующей силы музыки и ее влияние на внутреннюю сферу человека, на его отношение к окружающей действительности, на идейные и эстетические идеалы, на формирование жизненной позиции..." (Терентьева, 1994: 6), оставляя знаниям, умениям и навыкам "с целью постижения имманентной сущности музыки, взаимосвязи ее со смежными видами искусства" вторичные, производные позиции.

Также представляется не случайным и то, что в формулировках задач фактически отсутствует упоминание конкретных знаний, умений и навыков (в традиционных программах обычно следует их "фундаментальное" перечисление), и только в последней из них говорится о необходимости формирования у школьников "основ художественных знаний как необходмой предпосылки для реализации собственного творческого опыта". В задачах явственно преобладают "духовно-психологические" процессы, например:

1. Продуктивное развитие способности эстетического сопереживания действительности и искусства как умения вступать в особую форму духовного общения с эстетически преображенным и эстетически содержательным миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий.

2. Осуществление художественного познания мира учащимися через собственную созидательную деятельность.

3. Активизация способностей художественного обобщения.

4. Развитие интегративных качеств восприятия (ассоциативный синтез).

5. Оптимизация образного мышления как важнейшего фактора художественного постижения мира..." (Терентьева, 1994: 6-7). Нам кажется, что "кредо" доминирования на уроках музыки духовного постижения искусства над формально-технологическим автор программы выразил в формулировке: "Объектом изучения на уроках должно быть искусство, но вне

узкой предметно-деятельной направленности. Навыки и знания не должны быть самоцелью. Они - средство и условие развития личности ребенка, а искусство - форма проявления его жизнедеятельности" (Терентьева, 1994: 6). Под этим с удовлетворением подписался бы и автор данного исследования.

В программе А.Н.Терентьевой нельзя пройти мимо и "содержательных принципов построения уроков музыки как уроков творчества", так как в них "слышны отголоски" проблемы разработки принципов художественной педагогики. Это: "1. Создание у детей целостного представления об искусстве. 2. Целостность теоретической и практической деятельности детей. 3. Построение урока на основе ассоциативного сопоставления художественного материала. 4. Тематическое (сюжетно-тематическое и историко-тематическое) построение уроков" (Терентьева, 1994: 8-9).

В последнем принципе особенно привлекает то, что "...В тематическом содержании программы выражен принцип диалектической взаимосвязи жизни и искусства, искусства и жизни". Привлекает тем, что, с одной стороны, это интерпретация "сверхзадачи" концепции Д.Б. Кабалевского, а с другой стороны, тем, что она представлена в духе одного из важнейших принципов научного исследования - принципа диалектической противоречивости. А этот диалектический подход, как известно, позволил Б.В. Асафьеву рассмотреть саму музыку как всесторонне проявляющийся диалектически процессуальный феномен, что позволяет теперь нам органично "связывать" на уроках музыки науку и искусство.

В методолого-методическом плане в программе музыкально-эстетического воспитания Н.А. Терентьевой нам очень многое близко. Это и система разнообразных, весьма изобретательных "не только последовательно развивающихся, но и детерминированных творческих заданий" (в том числе и юмористических!), в каждом из которых заключено требование детского творчества в самых различных видах, порой неожиданных (вплоть до выдвижения "фантастических

музыкальных гипотез"), и в которых, тем не менее, в любимой в этом возрасте игровой форме раскрываются самые серьезные научные положения эстетики. Это и понимание роли учителя, который "...должен обладать высокой музыкально-профессиональной квалификацией, солидной эрудицией в области смежных искусств, философии, эстетики, глубокими знаниями и практическими навыками в области психологии и педагогики" (Терентьева, 1994: 17). Это и фундаментальная направленность на выработку "умений смотреть и видеть, слушать и слышать" и многое другое. Но в заключении нашего "экспресс-анализа" программы считаем необходимым остановиться на следующем:

"...Как известно, под творчеством понимается деятельность человека, заключающаяся в создании новых, имеющих общественное значение материальных и духовных ценностей. Однако эта формулировка относится по существу *к результату, а не к характеру деятельности* и не учитывает ее полифункциональность. Ценность творчества, его функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе. А разве повышенную впечатлительность младших школьников, способность к перевоплощению чужих мнений и чувств в свои собственные, действенность, продуктивность эмоциональных переживаний нельзя рассматривать как особую форму поиска?" (Терентьева, 1994: 18). Это главное, что привлекает нас в программе: понимание *процессуальности* музыкально-эстетического образования, причем в самом глубинном и продуктивном смысле - через детское творчество (фактически через деятельность). В связи с этим повторим: мы убеждены, что только превращение музыкального образования из "набора результатов" (традиционных знаний, умений и навыков) в самоценный процесс, где даже такое "духовное таинство", каким является эстетическое переживание, оказывается творчеством самого ребенка, делает его действительно развивающим.

Выражение "духовное таинство" употреблено специально для того, чтобы, оттолкнувшись от него, перейти к научно-педагогическому творчеству Б.П. Юсова, занимающегося проблемами полихудожественного развития учащихся в процессе комплексного взаимодействия искусств. Хотя собственно музыка занимает в этих проблемах далеко не ведущее место, некоторые взгляды ученого приобретают особое значение для практики массового музыкального образования. В первую очередь для полного уяснения его цели - воспитание музыкальной культуры как части всей духовной культуры.

Многочисленные семинары, беседы с учителями музыки показывают, что большинство из них достаточно туманно представляют себе, что конкретно они воспитывают (или должны воспитать): "духовная культура" для них - это что-то "вообще", какое-то таинственное, "неуловимое" движение человеческих чувств и мыслей, что не поддается никакому научному определению (некоторые даже утверждают, что духовность "вообще нельзя выразить словами - только музыкой"). Поэтому в попытках раскрыть содержание понятия "духовность" присутствуют либо общие определения, сами по себе достаточно красивые и емкие (типа "внутренний человеческий Космос"), либо сведение духовного человеческого начала к какому-либо одному, ведущему качеству (типа "океан человеческой поэтичности", "духовность - это возвышенность" и пр.). Однако, для организации полноценной художественной деятельности такого представления о внутреннем мире человека явно недостаточно: духовность не должна "повисать" в сознании учителя (и учеников) каким-то "нерасчлененным целым", она нуждается в конкретных определениях, потому что только они позволяют "напрямую" связать музыку и жизнь. Эту задачу, как нам представляется, успешно решает Б.П.Юсов: "...Но что такое *духовность?* В последние годы так часто пишут об этом, но никто не раскрыл еще педагогический смысл духовности. Попробуем обсудить это. Духовность -

это идеальный план действия, бескорыстный, тонкий (не грубый), возвышенный (не заземленный). Духовное - это всеобщее, не специальное. В духе человек выступает не как профессионал, а во всеобщем масштабе своей личности, без одежек, как таковой, в своей непосредственной крупности. Дух - не пассивность, созерцательность, затворенность. Это - действие, активное творчество на общее благо. Бескорыстие порождает бесстрашие, щедрость, порыв. Для духовного действия характерна радость творить благо, также - свобода, самостоятельность, индивидуальность. Индивидуальность это значит - творить за счет собственных внутренних возможностей, без плагиата, это личный вклад, на основе того, что можешь дать именно ты, своими силами и собственными руками. Значит, духовность - это творчество, шаг к новому, к мечте. И, наконец, дух - это мысль, разум, сознательность, мудрость без мистики и сентиментальности. Таковы признаки духовности - те качества, которые надо воспитывать" (Юсов, 1995: 24).

Фактически перед нами человек во всей своей сложности - самостоятельный, творческий, сочетающий в себе и романтический порыв, и трезвый расчет. А главное: бескорыстие, бесстрашие, щедрость (благородство души!) - все это, как нам представляется, прямое продолжение российской интеллигентской жизненной мудрости. Но самое главное - это **действие** (деятельность!), благодаря чему все человеческие качества перестают быть отвлеченными, духовная жизнь предстает как реальный непрерывный процесс.

И еще одно мнение ученого для нас очень ценно: "...К нашему времени искусствоведческий (музыковедческий, литературоведческий, киноведческий и т.д.) подход к художественной программе для детей себя исчерпал. Необходим новый принцип работы. Сейчас на уроках более-менее обсуждаются методы художественного решения темы автором, композиция, форма, цвет, музыкальность, литературные достоинства, специальная терминология и

искусствоведческие качества, периодизация исторического развития языка искусства, история новых художественных течений, хронология произведений автора на фоне главных вех монархической и гражданской истории общества (войн, революций, смен правителей и государственного строя). Чрезвычайное значение придается отбору программного ряда из подавляющего изобилия сохраненных веками памятников, и эти отобранные ряды выступают фундаментом (скелетом, стандартом) эрудиции "культурного потребителя". Все, перечисленное выше, - это типовые блоки и оси вращения в содержании массовых сегодняшних программ искусствоведческого типа" (Юсов, 1995: 8).

Казалось бы, в принципе, в таком подходе нет ничего предосудительного - искусствоведческие знания в школе нужны. Однако ученый перед этим указывает на "*профессиональные* истоки системы" раскрытия детям предмета культуры - в этом все дело! Относительно музыки: еще Б.В. Асафьев указывал на недопустимость в консерваторском образовании такого "искусствоведческого" подхода, где "...Классификация и систематика форм-схем в чисто конструктивном отношении и с отказом проникновения в *сущность интонационных процессов и превращений звукоэнергии*, рождающих эти окристаллизовавшиеся схемы, ничего не дает для постижения законов музыкального движения в его становлении, в акте формообразования и в претворении одних форм в другие...Это формалистическое представление сыграло крайне вредную роль, отделив форму от интонации, и довело до абсурда дуализм формы и содержания" (Асафьев, 1971: 60).

Как известно, музыкально-педагогические факультеты готовят учителей музыки для общеобразовательной школы именно по "ужатым" программам консерваторий, и преимущественно в том "профессионально-технологическом ключе", о котором и говорил Б.В. Асафьев. В результате в сознании большинства учителей музыки духовное и

материальное в музыке существуют отдельно друг от друга, а представление о методике музыкального воспитания складывается как о средстве их какого-то "искусственного" соединения. Сказать школьникам, что в музыке отражается духовный мир человека, без раскрытия "механизма" этого отражения - это значит пока только обозначить проблему, и не более. Поэтому проблему отношения приведенных выше положений Б.П. Юсова о духовности и "искусствоведческом" подходе мы рассматриваем как одно из методологических оснований нашего исследования.

Большой интерес представляют исследования В.Г.Ражникова, который, но в области профессионального музыкального образования, пришел примерно к тем же положениям и выводам, что и автор данного исследования. Так, выделяя в качестве причин кризиса музыкальной педагогики "...отставание музыкально-педагогической науки и практики от уровня гуманитарных наук: философии, психологии, общей педагогики, искусствоведения, музыковедения, лингвистики и др., внесубъективность, внеперсоналистичность методик музыкального обучения" (Ражников, 1993: 3), и говоря, что "...Музыкально-педагогическая теория, методика и практика зияют пробелами, когда речь заходит об эмоциональной культуре ученика-музыканта" (Ражников, 1993: 5), он формулирует "...проблему музыкальной педагогики, ее парадокс: противоречие между личностной и продуктивной природой музыкального художественного творчества и неличным, нетворческим, а порою отчужденным преподаванием" (Ражников, 1993: 7). Важно, что ученый говорит о личностном, продуктивном как о природе музыкально-художественного творчества, т.е. заданном объективно.

Понятно, что направленность профессионального музыкального образования на воспитание музыканта-исполнителя делает некоторые его моменты неприменимыми в массовом музыкальном образовании, целью которого является

воспитание прежде всего музыкальной культуры слушателя. Однако ряд положений, которые В.Г. Ражников на основе гуманитарной методологии выделил как "некоторые ориентиры для целей" своего исследования (а в роли исследователя в развивающем образовании выступает сам ребенок), весьма актуальны для нашего подхода. Например (с нашими комментариями в скобках): "гуманитарному исследованию должно предшествовать изложение ценностей, значимых для исследователя. То есть, музыкальное образование надо начинать с исследования ребенком самой жизни, того нравственно-эстетического, что человек выделяет в ней для себя как ценности - фактически с содержания искусства... процесс гуманитарного познания искусства рефлексивен и наиболее органично его может представить контекст, тождественный контексту исследуемого объекта (текст о тексте, выразительная мизансцена о выразительной мизансцене; подтекст о подтексте и т.п.).

В нашем преломлении это положение можно представить как *моделирование* содержания музыки в сходных или даже иных художественных ситуациях. Характерно, кстати, что автор неоднократно говорит о "творческом моделировании, артистической имитации"...создаваемая художественная реальность подтекста требует антропоморфизации, а ее "герои" субъективации и персонализации. Все это необходимо для конструирования характерных эмоционально-эстетических диалогов и трилогов: ученик - музыкальное произведение - художественно-музыкальный текст – педагог.

Это прямое указание на важность добиваться того, чтобы ученик содержание произведения сделал своим. Показательно также, что В.Г. Ражников отмечает необходимость преодолеть в высшем звене подготовки специалистов "личностную безликость и безадресность в понимании сути музыкального творчества"...

- принципиально антиномичны: профессиональное развитие музыканта (когда это цель) и воспитание художника-

личности при цели - воспитание музыканта-художника, точкой отсчета должна быть личность ученика (а не музыка).

Вряд ли стоит так категорично противопоставлять ученика и музыку, но с тем, что личность ученика должна стать "точкой отсчета" в понимании *содержания* музыкального образования, всей его направленности, нельзя не согласиться...

- эмоционально-личностный подход к музыкальному обучению требует добровольного личностного развития педагога на содержании заданий своего ученика..." (Ражников, 1993: 9-10).

На последнем положении стоит остановиться подробнее, ибо оно имеет глубокий смысл. В традиционной музыкальной педагогике утвердилось представление об учебно-воспитательном процессе как процессе, ведущем ученика к заранее известной учителю "истине". В профессиональной сфере это, обычно, общепринятая (как правило, "усредненная") интерпретация произведения с набором также заранее известных ("сложившихся в практике") артистических и технических приемов, позволяющих донести до слушателя сложившийся "исполнительский стандарт" (Г.Г. Нейгауз, С.Е. Фейнберг, Л.А. Баренбойм и др.). В массовой сфере - это также стандартный воспитательный потенциал произведений, реализуемый на уроках путем решения заранее "методически разработанных" обучающих, развивающих и воспитательных задач. В этих условиях учебно-воспитательный процесс становится как бы заранее запрограммированным, фактически не допускающим инициативы, личностного прочтения смысла музыки как со стороны учеников, так и со стороны учителя.

Данное требование "добровольного личностного развития педагога" мы и прочитываем в том смысле, что педагог в процессе анализа произведений отталкивается от всего личностно-ценного, что вносят ученики в содержание музыки, и это личностное становится основанием для бесконечно обновляющейся, вариативной методики. В такой интерпретации этого положения нас "поддерживает" и сам автор концепции

эмоционально-личностного обучения: "Концепция эмоционально-личностного обучения не отвергает традиционного подхода, но, во-первых, действуя по принципу дополнительности, обогащает его современным аппаратом анализа (язык, метод, способы) и, во-вторых, создает прецедент обоснованной высокоразвитой системы открытого типа, куда на основе традиционной структуры интерпретатики, методики обучения игре и технического развития, входят новые действенные структуры психологического, личностного, мировоззренческого уровня, такие как личностная прерогатива и в ней - художественно-этическая позиция музыканта, художественное сознание и в нем - способ чувственного полагания, антропоморфизация, субъективизация и персонализация как способы и функции музыкально-образного мышления взаимосвязанная художественная деятельность обучающего и обучаемого задается *порождением, трансляцией и коррекцией субъективных эмоционально-эстетических программ*, что, в свою очередь, порождает аксиологический фон - обмен эмоциональными состояниями, регулирующими эмоциональную отзывчивость на музыку. Методическое же оснащение обучающей ситуации вторично" (Ражников, 1993: 12-13). Именно это - эмоции как "аксиологический фон", вторичность методики особенно привлекает нас в научно-педагогическом творчестве В.Г. Ражникова.

Разрабатывая свой подход к музыкальному образованию на позициях развивающего обучения, мы не могли пройти мимо такого интересного исследователя-психолога, как А.А. Мелик-Пашаев.

Во-первых, цель его работы - "изучить художественные способности как проявление и форму самореализации творческой личности", а творческое развитие личности в целом и развитие художественных способностей является, можно сказать, "краеугольным камнем" художественной педагогики вообще. В этом плане, говоря словами ученого, "Обращение к психологическим основам художественных

способностей актуально вдвойне, поскольку эта область даже для психологии творчества всегда оставалась периферийной; что же касается педагогической практики, то трудно указать другую область, в которой происходила бы такая растрата творческого потенциала духовно-творческого развития целых поколений, как в педагогике искусства и эстетическом воспитании" (Мелик-Пашаев, 1994: 3). Комментарии здесь излишни, поскольку это для всех очевидный факт.

Во-вторых, потому, что в его работе "...В качестве единой основы способностей и мотивации ко всем видам художественного творчества выделено и описано эстетическое отношение человека к действительности (ЭО). Показано, что другие, более частные качества психики приобретают статус художественных способностей, выступая как проявления ЭО. Таким образом, художественные способности интерпретируются не как совокупность компонентов, а *как множественность проявлений единого качества* (курсив - Л.Ш.), характеризующего художника в целостно-личностном плане" (Мелик-Пашаев, 1994: 4). В связи с этим "...Вводится понятие творческого Я человека, которое не совпадает с наличным, эмпирическим Я и заключает в себе потенциальный источник творчества, *трансцендентный наличным формам той или иной деятельности и культуры в целом* (Мелик-Пашаев, 1994: 3). Это исключительно важно для нас вот почему.

В философском обосновании ученый пишет, что "...науке свойственно изучать человека так, как если бы он исходно был только прахом земным, только глиной - объектом и материалом внешних формирующих воздействий. В тех областях знания, где человека можно в известной степени представить в таком аспекте, ученый получает значимые результаты. Когда речь заходит, к примеру, о свободе воли или о творчестве, он чувствует себя профессионально обязанным искать объективную детерминацию этих явлений, тем самым вольно или невольно отрицая их по существу, сводя на уровень объективной иллюзии. Или - выводит подобные проблемы за

рамки своего исследования, и даже за пределы компетенции науки как таковой.

Существует, однако, и другой подход к познанию человека, не только глубоко укорененный в человеческой культуре в целом, но представленный с большей или меньшей последовательностью в научной психологии новейшего времени" (Мелик-Пашаев, 1994: 8). Отмечая некоторые положения этого иного подхода (связанного с понимающей психологией и целым рядом "направлений гуманитарной мысли XX века"), А.А. Мелик-Пашаев отмечает, во-первых, что "...Душевный опыт человека - первая и последняя данная нам реальность"; во-вторых, что "...Душевный опыт дан нам как целое, как "живая связь". Известная нам душевная жизнь - это всегда единство, объемлющее свои части и функции, а не состоящее из них и не подлежащее объяснению в качестве их совокупности" (Мелик-Пашаев, 1994: 8).

Но особенно существенно для нас: "...Понимающая психология утверждает свободу человека от причинной обусловленности его внутренней жизни и спонтанность побуждений к действию, *которое никогда не бывает простым следствием объективных условий как таковых*.

Именно тут обозначилась "точка роста" психологии и смежных наук. Персоналисты (В. Штерн, Н.О. Лосский, Эм. Мунье и др.), представители некоторых направлений экзистенциализма (Г.Марсель, К.Ясперс и др.), психологи-гуманисты (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), столь разные мыслители, как А. Бергсон, М. Бубер, В. Франкл, М.М. Бахтин и многие другие резко противопоставили "вещному" подходу личностный, детерминизму в понимании человека - свободу Я, а с ней - ответственность и творчество как неотъемлемые признаки человеческого существования.

С этой точки зрения, любая объективная данность - от типа нервной системы человека до обстоятельств его воспитания или расположения светил в момент рождения - окажется одним из условий, а не причиной, не источником

развития человека, его психологического облика, личностной неповторимости, его Я" (Мелик-Пашаев, 1994: 9). А в следующей цитате мы усматриваем "квинтэссенцию" философского обоснования ученого: "...Признавая источник целенаправленного развития человека, суверенный по отношению к наличной действительности, мы фактически признаем и то, что возможный результат этого развития в какой-то форме, в каком-то особом плане действительности потенциально уже существует. Тогда развитие, в соответствии с этимологическим значением слова, выступает как развертывание, высвобождение чего-то, что пребывает в спеленутом", сжатом до невидимости состоянии.

Этим определяется ***телеологический*** характер развития, когда его первопричина есть и его цель. Чисто психологическим следствием этого становится, в частности, исходное единство того, что принято различать как мотивационную сферу - и "собственно способности", т.е. того, чего человек хочет, и того, что он может совершить. А ведущая потребность человека будет заключаться в том, чтобы актуально, в плане наличной действительности, стать тем, кем он и только он является в потенциальной глубине своего существа" (Мелик-Пашаев, 1994: 9-10). Т.е. - *самореализоваться*!

Вот это для нас самое главное: не так уж часто в психолого-педагогической науке, и что особенно важно, *в связи с художественной педагогикой* отчетливо звучит преодоление той догматической односторонности, которая заставляла понимать человека *только* как "совокупность общественных отношений", совершенно забывая (а точнее сказать, только провозглашая, но на деле - игнорируя!) тот факт, что человек, переделывая природу, переделывал и *самого себя*! Этот воинствующий догматизм заставил в свое время науку отказаться от генетики, запретить педологию, провозгласить телеологию "лженаукой", вместо того, чтобы увидеть положительное, истинно научное в рассмотрении ими

отдельных ветвей человеческого онтогенеза и филогенеза в их единстве.

В силу накопления человеком *человеческих* изменений самого себя в нем не могло не сформироваться его "высшее Я", которое проявляется в *творчестве* (А.А. Мелик-Пашаев употребляет эти выражения как синонимы!). Даже не вдаваясь в глубины философии, можно сказать, что та сущностная сила человека, определяемая как эстетическое отношение ("доказавшее свою всеобщность" - М.С. Каган), является родовым атрибутом человека и в сфере его деятельности по совершенствованию природы и самого себя проявляется в художественном творчестве.

Мы абсолютно согласны с ученым в мысли, что "...С этой точки зрения, способности к творчеству создаются не как качества, "отвечающие требованиям деятельности", а как органы самореализации творческого Я человека в той или иной области культуры" (Мелик-Пашаев, 1994: 11), а сам процесс развития способностей выглядят "...как выявление и конкретизация этого исходного целого, которое вбирает в себя и модифицирует разные психические качества, превращая их в свои части (а не складываясь из них) и преобразуя в способности к творчеству" (Мелик-Пашаев, 1994: 14-15). Утверждениями же ученого, что "Для ярко выраженных проявлений ЭО (эстетическое отношение) характерно прежде всего осознанное переживание своего онтологического единства с миром" и что "...ЭО неутилитарно, даже антиутилитарно" (Мелик-Пашаев, 1994: 17) мы постоянно руководствуемся в нашей практической работе.

И последнее, что для автора важно, в работе А.А. Мелик-Пашаева: "Выдвинуто и экспериментально подтверждено положение о том, что дети шести-десяти лет обладают предпосылками развития ЭО в целом более благоприятными, чем подростки и взрослые" (Мелик-Пашаев, 1994: 4). Подтверждением этому стала и наша собственная практика, что мы и раскроем в дальнейшем.

По итогам главы можно сделать следующие выводы:

1. История развития общего музыкального образования в стране свидетельствует о том, что идея организации урока музыки как урока искусства, заявленная в рамках всеобщего эстетического образования (20-е годы), осуществлялась неоднозначно и противоречиво вплоть до ее полного изъятия из педагогической практики, поэтому возвращение к ней на новом уровне понимания проблем массовой музыкальной педагогики следует считать исторически обусловленным и объективно необходимым фактом.

2. На сегодняшний день мы имеем два различных подхода к уроку музыки - как школьному предмету и как уроку искусства. Первый опирается на принципы общей дидактики и для него характерно понимание музыкально-педагогического процесса как процесса "научения музыке", сопровождающегося классификацией и систематизацией знаний, умений и навыков. Второй подход опирается на развернутую научно-теоретическую базу, что позволяет осуществлять преподавание музыки на принципах, вытекающих из природы музыкального искусства и нацелить весь музыкально-педагогический процесс на развитие духовной сущности растущего человека.

3. Научно-теоретический поиск в области художественной педагогики связан с нахождением пути преодоления рассогласования цели, задач, содержания и методов музыкального образования с природой искусства и природой ребенка.

Едиными педагогическими основами массового музыкального образования выступают: проникновение в природу музыкально-художественного творчества, интегративность художественного знания, вытеснение монотеоретического мышления политеоретическим, развитие фундаментальных творческих способностей личности (творческое "Я" человека).

4. Преодоление накопленных в теории и практике массового музыкального образования негативных тенденций

лежит в разработке **метода,** который позволит организовать художественную деятельность школьников, их восприятие музыки как осмысление процесса и результата взаимодействия нравственно-эстетических оценок в логике следования музыкальных смыслов, где процессуальность обеспечивается интонационно-тематическими, образно-смысловыми противоречиями, а результатом становится ситуация внутреннего духовно-нравственного выбора.

Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

THE WAYS OF MUSICAL EDUCATION CONTENT RENOVATION

Раскрыть методологическую сущность подхода, который, по нашему мнению, в наибольшей степени отвечает идеям развивающего образования, удобнее всего с заострения вопроса о методе познания и принципах, которые к настоящему времени сложились в художественной педагогике. В свете выбранной Л.В.Горюновой в качестве эпиграфа мысли Ф.Энгельса «...Принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе», *сумма* выдвинутых ею принципов, - целостность, образность, ассоциативность и вариативность, единство разного и своеобразного, интонационность, - хотя и отражает природу искусства, но оказывается внутренне противоречивой, что значительно снижает эффективность всех принципов (и каждого в отдельности) в организации художественно-педагогического процесса. Теперь вернемся к данным принципам на новом уровне их философско-теоретического осмысления.

Сразу отметим: несмотря на критические замечания, высказанные ранее, фундаментальность принципов целостности и образности для педагогики искусства не подлежит сомнению уже потому, что в совокупности они отражают две основные составляющие эстетического познания мира. Они теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом, уже хотя бы тем, что сам художественный образ выступает в восприятии (даже на интуитивном уровне) целостно, являя собой единство содержания и формы, эмоционального и рационального, общего и индивидуального и пр. Фактически образ - это целостная система, каждый элемент которой (особенно в профессиональной музыке) является абсолютно необходимой, а значит и неотъемлемой частью музыкального смысла. Но если

абстрагировать каждый из них в отдельности, то можно сказать, что у них различный статус. Так, принцип образности указывает на эстетическую природу предмета познания и на определяемый этой природой процесс самого познания. Принцип же целостности несет в себе более дидактический смысл: поскольку данное требование есть основополагающее требование всякого научного исследования, он в некоторой степени дублирует принцип научности. Вместе взятые они олицетворяют в педагогике искусства тот самый теснейший союз «художественной и научной картин мира», осуществляют их интеграцию, способствуют реальному единению стратегии художественного и научного творческого поиска. В таком своем качестве оба фундаментальных принципа как бы "вбирают в себя" все остальные принципы как свое содержательное наполнение, связывая их таким образом воедино. В этом плане каждый из «нефундаментальных» принципов указывает на ту или иную характерную черту, обязательную для художественно-педагогического процесса.

Например, принцип ассоциативности указывает на то, что восприятие и становление музыкально-художественного образа в нашем сознании происходит ассоциациативным путем: для непонятийного искусства иного пути связывания музыкального и жизненного содержания просто нет. И в своей слушательской практике даже саму логику следования музыкальных смыслов мы воспринимаем через ассоциации с исторически сложившимися в жизни отношениями фактов и явлений, имеющими для нас подчас силу закона. Дидактический смысл этого принципа состоит в указании на необходимость развития у детей всех видов ассоциаций как одного из средств «расшифровки» музыки.

Принцип вариативности при таком широком рассмотрении раскрывает свою многогранность, оказываясь применимым практически во всех звеньях художественно-педагогического процесса. Уже сама музыкальная форма вариаций говорит о том, что вариативность (вариантность)

является одним из основных «приемов» музыкального развития. В вариативности выражена и специфическая особенность восприятия искусства - многовариантность истолкования содержания художественного образа. Это исключает ориентацию учителя на какие-либо раз и навсегда сложившиеся «стандартные» трактовки содержания музыки, которые «закрепились» в широкой практике за многими произведениями, кочующими из одной программы в другую. Этот же принцип также обязывает учителя музыки рассматривать свою «педагогическую технологию» (способы, методы, приемы) не как что-то универсальное, навечно устоявшееся, одинаково действующее в любых педагогических ситуациях и обстоятельствах, а подходить ко всему *творчески*, исходя из конкретной обстановки.

После такого прочтения принципа вариативности принцип разного и своеобразного в известной мере выглядит простым «уточнением» первого, подчеркиванием его дидактического смысла. Это «принципиальное» подчеркивание необходимости уделять повышенное внимание, если можно так выразиться, *полемическому стилю* ведения анализа музыкального произведения, где в рамках общего музыкального смысла («общей интонации») **индивидуальное** прочтение учениками содержания музыки **становится самоценным**. Именно таким путем может быть реализовано диалектическое положение, сформулированное Л.А. Баренбоймом о том, что истинное содержание музыкального произведения может быть выявлено только во множественности интерпретаций (конкретное как «единство в многообразии»).

Принцип интонационности абсолютно необходим музыкальной педагогике уже потому, что он заставляет исходить из «основы основ» музыки - из *природы* музыкального искусства. О нем надо сказать особо. Прежде всего отметим: эмпирическая трактовка тематизма программы Д.Б. Кабалевского в целом и темы «Интонация», в частности, привела к определенному обеднению содержания этого понятия:

интонация была сведена к «зерну-интонации», к интонации-жанру, к интонации-образу и т.д. (не говоря уже о «чистой» или «не чистой» интонации при пении). Фактически через интонацию как природу музыки стало принято выражать любые музыкальные явления, что неоспоримо, и в этом смысле Л.В. Горюнова была права, когда писала: «...И хотя в тематизме программы - интонация лишь одна из тем второго класса, тем не менее при глубоком размышлении над сутью каждой темы, становится очевидным, что интонационность является ее стержнем. Каждая тема, так как она обозначена в программе, есть не что иное, как разные характерные проявления интонационной природы музыки. Часто бывает достаточно одной фразы, такта, чтобы узнать жанр. Необходимо опираться на «способность» мельчайшего музыкального элемента формировать жанр в восприятии ребенка, жанр - как характер, сферу, образ, ассоциацию. Важно помнить, что за музыкальной интонацией всегда стоит внемузыкальное: жизненные прообразы художественного» (Горюнова, 1989: 85-86).

Однако, из-за «акцента» на общности интонации как природы всех музыкальных явлений была утеряна ее *всеобщность*. От этого не уберегло и понимание интонации как общей основы для других видов искусства, что «...Интонация присутствует (и это очень важно) и в музыке, и в живописи, и в литературе» (Горюнова, 1989: 85). Всеобщность же интонации в том, что если способность к эмоционально-эстетическому оцениванию - это **сущностная сила человеческого рода**, то в интонации происходит **опредмечивание** этой силы вообще. Поэтому мы можем говорить, что все в окружающем нас мире имеет свою интонацию. «...Эта интонация может быть поэтической, лирической, драматической, трагической, комической, возвышенной, прекрасной, безобразной...- какой угодно! Но она всегда будет рождаться в восприятии как эстетическая ОЦЕНКА, звучать в человеке и оставаться в его душе в виде музыки» (Усачева В.О., Школяр Л.В., Школяр В.А., 1996: 6). К этой мысли из разрабатываемой нашей творческой

группой программы по музыке на идеях развивающего обучения надо добавить: в искусстве, «подчиняясь» требованиям художественности, интонация становится **специфически художественным опредмечиванием** эстетической сущностной силы человека как «меры всех вещей».

Уже краткое теоретическое рассмотрение принципов еще раз убеждает, что они вполне действенны в художественной педагогике. И когда Л.В. Горюнова говорит, что «...Принцип - это то, что лежит в основе явления, процесса, лежит как закономерность развития в основе существования материи, мира. Следовательно, и в основе человеческого мышления» (Горюнова, 1989: 55), то с этим нельзя не согласиться. Можно сказать и более: каждый из перечисленных принципов не только отражает в нашем сознании «основу явления, процесса», но одновременно (что для практики преподавания искусства исключительно важно!) является еще и **условием** существования самого явления или процесса. И условием существования самого искусства, и условием организации урока музыки как урока Искусства. Однако после признания действенности перечисленных принципов-условий в достижении преподавания искусства как Искусства надо сказать о самом для нас главном - о *статусе* каждого из них в общей их сумме.

Мы не случайно говорим о *сумме* принципов, так как каждый из них отражает какую-либо *одну* сторону явления или процесса, но не обладает той *интегративностью*, которая только и превращает сумму в **систему** принципов, условий, элементов и пр. В том числе и принцип целостности, и прежде всего потому, что являясь фундаментальным принципом, имеет внешний по отношению ко всем остальным принципам характер, то есть не выражает того **всеобщего**, которое, так или иначе проявляясь в содержании других принципов, стало бы объединительным основанием деятельности их как системы (системообразующей связью).

Казалось бы, что принцип творческости (креативности - можно в различных формулировках, отражающих сущность художественной деятельности вообще как деятельности *художественно-творческой*) обладает необходимой интегративностью, поскольку творчество действительно так или иначе проявляется во всех представленных принципах (на этом, думается, можно подробно не останавливаться). Тем не менее, и в этом принципе, как и во всех других, отсутствует самое важное, определяющее, что единственное только и ставит весь художественно-образовательный процесс на позиции развивающего обучения. А именно, то что «высвечивало» бы момент превращения эмпирического знания со всеми его атрибутами - констатация, запоминание, отнесение к какому-либо ряду уже известного и т.д. - в теоретическое знание, представляющее собой *процесс выведения* самого знания и *проживания этого процесса*. Иначе говоря, то важное, что раскрыло бы саму «**технологию**» прослеживания того, как художественно-образное смысловое содержание конкретного музыкального произведения определяет и форму в целом, и все элементы организации в нем выразительных средств.

Все приведенные соображения, анализ философской, научно-педагогической (и определенной художественной!) литературы разных времен, теоретическое обобщение опыта работы выдающихся профессионалов музыкального искусства (и не только музыкального) позволяют нам утверждать, что таким *всеобщим*, *интегративным, системообразующим* принципом, а значит и фундаментальным для художественной педагогики является принцип моделирования художественно-творческого процесса. Его действенность охватывает практически все стороны и все звенья художественной педагогики, в чем и проявляется его **универсальность**. Постараемся ее раскрыть в следующих рассуждениях.

Что важнее в педагогике искусства в общеобразовательной школе: помочь ребенку ответить на вопрос, из чего «состоит» музыка (т.е. дать понятие о

музыкальном языке, обучить элементарной нотной грамоте, «азам» игры на музыкальных инструментах, знания о произведениях, композиторах и т.д.), или добиться, чтобы ребенок решил для себя, что значит *прожить жизнь в музыке* (а может быть, даже и музыкой)? Что это такое - услышать музыкальную «партитуру Мира» и в ней различить свой собственный голос? В чем сущность понятия «творить» (сочинять, исполнять, слушать) музыку, и зачем Человек это делает? Ведь не секрет, что и музыкант может неплохо играть на инструменте и при этом не понимать, зачем он, как представитель *рода человеческого*, взял в руки инструмент, что он хочет сказать музыкой людям...И вообще: почему Человек запел, обратился к музыке?...Без всякого преувеличения можно сказать, что проблема *содержания образования* - чему учить – «вечная» проблема педагогики, а ее «ядро» - *что такое музыкальное знание* - коренная практическая проблема.

Вторая «вечная» проблема художественной педагогики (и педагогики вообще) уже отражена в специально «посвященном» ей принципе - принципе *целостности*. Надо сразу сказать, что в практике она остается пока недостижимой и будет таковой оставаться до тех пор, пока в музыкальной педагогике господствует эмпирико-классифицирующее мышление в виде описанного выше стереотипа. Его проявления многообразны. В публикациях мы уже писали о том, что под видами музыкальной деятельности обычно понимают хоровое пение, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах и пр., выделяя в качестве ведущего вида (или основного) хоровое пение. Мы убеждены, что в этом случае рассматривают не виды деятельности, а *формы* приобщения к музыке, многие из которых являются лишь частным случаем по отношению к исполнительству как категории более общего порядка (например, вокальное, инструментальное исполнительство, исполнение музыки художественным движением). На наш взгляд, под видами музыкальной деятельности следует понимать деятельность *композитора, исполнителя, слушателя,*

которые на музыкальных занятиях школьники осуществляют в их неразрывном триединстве. Объединенные восприятием музыки (как системообразующей связью), эти виды деятельности отражают три необходимых условия существования самой музыки: может измениться все остальное - условия звучания, инструментарий, жанры, формы музыки, средства выразительности и пр., но все эти позиции триединства останутся неизменными, ибо эти виды деятельности есть ни что иное как условия и формы социального существования музыки вообще! Это триединство достижимо именно при условии погружения в сам процесс создания произведения, в логику развертывания музыкально-художественной деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата.

Следующая ключевая проблема массового музыкального образования касается его *методического обеспечения*. Необходимо начать с традиционной трактовки самого понятия «*методика»*. Обычно она понимается учителями как «свод» определенных правил, способов, методов и приемов, которые соответственно предназначены для тех или иных педагогических обстоятельств: решения «воспитательных, образовательных и развивающих» задач, для поддержания ученического интереса к материалу, для формирования определенных умений и навыков в различных «видах музыкальной деятельности» и пр. Но что характерно (на это указывал еще Д.Б. Кабалевский - см. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы, 1977: 5): весь этот методический «спектр» обязан своим происхождением общей педагогике, психологии, физиологии, эстетике, социологии, но в подавляющем большинстве способов, методов, приемов не прочитывается опора на закономерности самой музыки. Фактически в традиционном подходе мы имеем методику, которая в полном смысле слова отчуждена от музыкальных процессов, привносится как бы «со стороны». Многочисленные призывы и указания на «творчество учителя» не меняют положения, поскольку дело не в модификациях уже известных

методов и приемов, и не в «изобретении» новых (на той же «антимузыкальной» основе), а в том, о чем писала Л.В. Горюнова - в перестройке современного педагогического мышления в массовом музыкальном образовании. А это весьма масштабная проблема.

Многочисленные семинары, анкетирование, беседы с учителями музыки показали, что «творчество» учителя, в рамках традиционного подхода, по большей части протекает в русле, которое можно было бы определить как «вопрос постановки вопросов» («проблема постановки проблем»). Действительно: в практике многие учителя отдают немало времени поиску таких вопросов детям, которые бы «побуждали», «направляли», «заставляли задуматься» и пр. Видное место в этих поисках отводится логической последовательности вопросов – о чем спросить в первую очередь, о чем во вторую, и чтобы при этом не разрушить «эмоциональную драматургию» урока и пр. О чем и как спросить - это важно, поскольку в вопросе сокрыта суть поставленной **задачи**. Но чем традиционно мы «озадачиваем» детей?.

«Какой характер музыки?», «Какой темп?», «Это песня, или танец?», «Народная музыка или композиторская?», «Какая форма?» и пр. - это традиционное «какой» всегда подразумевает нахождение точного однозначного ответа. И даже встречающиеся в вопросах «почему?» обычно подразумевают нахождение ответа в привычном для детей музыкальном и житейском опыте, и эти ответы для детей сами собой разумеются, не требуют особой умственной работы. Более сложные задания (например, по каким признакам дети определили разновидности марша, какие характерные особенности того или иного музыкального явления они могут назвать и пр.), будучи сформулированные в виде подобных вопросов, также сводят все размышления детей к нахождению общих признаков и различий, их классификации по уже известным образцам и т.д. Фактически мышление школьников

протекает только в соответствии с эмпирической «технологией» мыслительных операций, по известному стереотипу: нахождение у явления частных признаков, общих с другими, уже известными явлениями, и отнесение на этом основании данного явления к тому или иному классу, виду, роду и т.д. Все «мыслительное творчество» детей при этом протекает на уровне манипулирования уже известными музыкальными средствами, терминами, понятиями и никак не является творческим преобразованием музыкального материала. Потому что нет художественной *задачи* в ее обучающе-развивающем смысле.

Именно постановка задачи, решение которой требует **мысленного экспериментирования** с материалом, самостоятельного поиска еще неизвестных связей внутри явлений, проникновения в его природу - это то, что отвечает подлинному смыслу *учебной или творческой задачи*. Например, не просто рассмотреть марш как определенный устоявшийся в музыке жанр, не просто найти его общие (для всех маршей) черты, констатировать использование его в музыкальных произведениях в той или иной роли (для тех или иных целей), а выявить *всеобщее основание, всеобщее отношение* - организация коллективной человеческой деятельности. Эмоции марша - это преодоление, это слитая воедино энергия действия многих, и все это в «спрессованном» виде заключено в одной-двух интонациях. Творческий эксперимент заключается в том, чтобы самим из «россыпи» звуков вырастить эту интонацию, а затем и марш как музыкальное произведение определенного жизненного назначения. Затем, абстрагируясь от конкретного содержания марша, проследить его превращение в «маршевость» и перенести это содержательное знание на другие явления окружающего мира - маршевость в природе, маршевость как состояние души человека, маршевость как порядок организации вещей и явлений, маршевость как явление других видов искусства (ритм стиха, фильма, композиционный ритм картины), маршевость как разрушающее и созидающее начало, наконец, маршевость как одно из отражений

«ритмической (временной) гармонии мира». Проследить происхождение самого музыкального знания - это значит реально осуществить настоящую художественную деятельность в ее развивающем смысле. Но это возможно тогда, когда явление рассматривается как *проблема*, определяющая конкретные *учебные задачи*. В противном случае мы и получаем то, что имеем - упрощенное преподавание искусства.

Итак, на промежуточном этапе наших рассуждений мы имеем ряд проблем, каждая из которых в практике не имеет положительного решения в плане развития личности ребенка. Не имеет потому, что все они рассматриваются как отдельные, «самостоятельные» проблемы. Но по-другому в традиционной педагогике, сложившейся как система воспитания эмпрического мышления, и не может происходить, поскольку в ней все существует в разделенном виде: и система принципов, и методика, и сами воспитание и обучение - все эти ключевые звенья учебно-воспитательного процесса не только не исходят из целого, но даже имеют самостоятельное теоретическое обоснование. Сразу же возразим сами себе: но ведь все, что ни происходит (или должно происходить) в учебно-воспитательном процессе, все так или иначе осуществляется «в соответствии с принципом…», или сразу несколькими принципами, или «исходя из…» и т.д. Т.е. налицо, казалось бы, выведение частного из общего, как того требует уровень теоретического мышления.

Вся беда в том, что это выведение частей из общего только именно кажущееся, остающееся формально-логическим обозначением процесса, так как никакие «в соответствии» и «исходя из» никак **не раскрывают реально самого процесса** «выведения единичного из всеобщего», в силу чего и единичное, и частное так и остаются отделенными от общего. Именно благодаря отсутствию *реального механизма*, раскрывающего в детском мышлении зависимость частностей от целого, зависимость отдельных музыкальных явлений от природы музыки и появляются в методике (непременно

освещенной высокими дидактическими принципами!) методы, ничего общего не имеющие с музыкой (поднимание флажков, разноцветные кубики, превращение урока в игру-викторину и т.д.).

Надеемся, теперь понятно, почему мы называем совокупность приведенных выше принципов художественной педагогики суммой, а не системой - потому, повторяем, что каждый из принципов (даже "фундаментальные", несмотря на свою видимую взаимосвязь) указывают лишь на хотя и совершенно необходимую, но отдельную сторону художественно-педагогического процесса. Еще раз повторим: чтобы они стали системой, нужно выделить всеобщее основание всех принципов, чтобы каждый из них стал выражением, формой существования этого всеобщего, его обязательным определяемым, а все вместе они раскрывали бы его многоаспектность. И самое главное: чтобы эти функции всех принципов проявлялись в *живом процессе прослеживания механизма* выведения частного из всеобщего, что только и в состоянии обеспечить мышлению необходимую процессуальность.

Теперь сопоставим рассуждения о проблемах и эту итоговую мысль с необходимостью исходить из природы предмета. Мы считаем, что понятие «природа» надо трактовать не только в связи с предметом исследования (музыка как отдельное), а еще шире - в смысле всей человеческой практики в целом в ее научном понимании, где человек, переделывая природу, переделывает, совершенствует и самого себя. В этом случае в основу художественно-образовательного процесса закладывается самое глубинное - то, что ребенок повторяет, в принципе, весь путь Человечества, реализует свою человечески-генетическую эстетическую сущностную силу и потребность, результатом чего и явилось возникновение искусства вообще. Природа же собственно музыкального искусства уже становится вторичным, «специфически-предметным» основанием художественно-педагогического процесса, и вместе взятые они

логически приводят нас только к одному результату - к обозначенному выше принципу.

Таким образом, *принцип моделирования художественно-творческого процесса* универсален в том смысле, что он заставляет воспроизводить природу происхождения искусства, а значит и прослеживать саму природу знания об искусстве. Конечно, об универсальности чего-либо в науке надо говорить очень осторожно, однако, заключая теоретическое и практическое значение этого всеобщего принципа, надо подчеркнуть, что в нем музыкальная педагогика обретает то необходимое *единое основание* и, одновременно, тот *продуктивный путь*, которые позволяют осуществить преподавание музыки в массовой школе на идеях развивающего обучения. Остановимся на универсальности этого принципа подробнее.

Прежде всего надо отметить, что наиболее широко она проявляется в развитии и историческом преобразовании его генетических истоков. Сделаем краткий экскурс. Уже древние в большой мере ощущали, что обучение и воспитание - это процессы, которые органически «вплавлены» в повседневную человеческую жизнь. Такое ощущение проистекало из самой сущности греко-римского мировоззрения, о котором А.И. Герцен писал: «...Греко-римский мир был, по превосходству, реалистический; он любил и уважал природу, он жил с нею заодно, он считал высшим благом существовать; космос был для него истина... Космогония греков начинается хаосом и развивается в олимпийскую федерацию богов, под диктатурой Зевса...Антропоморфизм поставил богов очень близко к людям. Грек, одаренный высоким эстетическим чувством, прекрасно постигнул *выразительность внешнего*, тайну формы; божественное для него существовало облеченным в человеческую красоту; в ней обоготворялась ему природа, и далее этой красоты он не шел. В этой жизни заодно с природой была увлекательная прелесть и легкость

существования. Люди были довольны жизнью. Ни в какое время не были так уравновешены элементы души человеческой... Жизнь людей в цветущую эпоху древнего мира была беспечно ясна, как жизнь природы. Они страдали от реальных причин, лили слезы от истинных потерь...Древний мир поставил внешнее на одну доску с внутренним - так оно и есть в природе, но не так в истине - дух господствует над формой. Греки думали, что они *вываяли* все, что находится в душе человеческой; но в ней осталась бездна требований, усыпленных, не развитых еще..." (Герцен, 1955: 30-31).

Это замечательное историческое «свидетельство» русского мыслителя мы приводим не «вдруг», и даже не для того, чтобы ответить на философско-эстетический вопрос: почему нас и сейчас так притягивают «младенческие» годы человеческой цивилизации - своей удивительной целостностью одухотворенного искусством природно-человеческого естества. Мы хотим показать, что осмысленная педагогика (пока именно такая, а не научная!) была «вписана» в этот чудесный единый «*целостно-космический*», прекрасный для человека во всех проявлениях *реальный* «*натурфилософский*» мир **самым естественным образом**, протекала внутри человеческого бытия: личность воспитывалась *самой жизнью*, природосообразно. Для нас очень важно, что природа выступает именно в двояком смысле: с одной стороны, как объективная реальность, условия социальной жизни, а с другой стороны, как природа самого человека, выражающаяся в одухотворении этой реальности. И педагогика, постигая «выразительность внешнего», сама была «растворенным» в бытии воспитанием гражданственности, выражаясь в совершенствовании духа и тела граждан на пользу полиса («...Трепетали не за свое «я», а за «я» Афин, Спарты, Рима» - А.И. Герцен). Мы знаем, что философия и музыка (искусства) занимали в педагогике древних ведущее место.

Однако, в процессе социально-исторического развития «бездна требований, усыпленных, не развитых еще» вылилась в

мрачное средневековье, где, как говорил А.И.Герцен в своем диалектичном и удивительно художественном описании развития человеческого духа: «Если мы забудем блестящий образ средник веков, как нам втеснила его романтическая школа, мы увидим в них противоречия самые страшные, примиренные формально и свирепо раздирающие друг друга на деле...Только и речи было, что о духе, о попрании плоти, о пренебрежении всем земным, - и ни в какую эпоху страсти не бушевали необузданнее, и жизнь не была противоположнее убеждению и речам, формализмом, уловками, себя обольщением примиряясь с совестию (например, покупая индульгенции). То было время лжи явной, бесстыдной. Светская власть, признавая папу за пастыря, богом установленного, унижаясь перед ним формально, вредила ему всеми силами, беспрестанно повторяя о своем повиновении» (Герцен, 1955: 32-33).

О какой педагогике можно говорить в средневековые времена господства монотеизма? Если кратко - только о «педагогике лжи и насилия», вершиной которой стали иезуитство и инквизиция.

«...Но, - пишет А.И. Герцен, - плод жизни эллино-римской не мог и не должен был погибнуть для человечества. Он прозябал пятнадцать столетий для того, чтоб германский мир имел время укрепить свою мысль и приобрести умение воспользоваться им. В этот промежуток расцвел и поблек романтизм с своей великой истиной и с своей великой односторонностью» (Абульханова, 1973: 31). Можно только восхищаться, как А.И. Герцен точно и поэтично-художественно воспроизводит процесс накопления человечеством *диалектического сознания*, и это накопление, совершающееся исторически, получило наибольшее выражение **в искусстве**, в частности, в противоречиях романтизма:

«...Дух и материя для него не в гармоническом развитии, а в борьбе, в диссонансе. Природа - ложь, не истинное; все

естественное отринуто... Жизнь, постигнув себя двойственностью, стала мучиться от внутреннего раздора и искала примирения в отречении одного из начал... Романтизм был прелестная роза, выросшая у подножия распятия, обвившаяся около него, но корни ее, как всякого растения, питались из земли... Романтизм беспрестанно плакал о тесноте груди человеческой и никогда не мог отрешиться от своих чувств, от своего сердца; он беспрестанно приносил себя в жертву - и требовал бесконечного вознаграждения за свою жертву; романтизм обоготворял субъективность, предавая ее анафеме, и эта самая борьба мнимо примиренных начал придавала ему порывистый и мощно увлекательный характер его» (Герцен, 1955: 32). И далее, как бы суммируя противоречия средневековой жизни и их отражение в искусстве, А.И. Герцен делает вывод: «...В такой жизни было что-то безумное и горячечное. Долго человечество не могло оставаться в этом неестественно напряженном состоянии. Истинная жизнь, непризнанная, отринутая, стала предъявлять свои права; сколько ни отворачивались от нее, устремляясь в бесконечную даль, голос жизни был громок и *родственен человеку*, сердце и разум откликнулись на него. Вскоре к нему присоединился другой сильный голос - классический мир восстал из мертвых... Движение, совершенно противоположное духу средних веков, стало заявлять свое бытие во всех областях деятельности человеческой» (Герцен, 1955: 33). И в этом «движении во всех областях деятельности человеческой» начала зарождаться педагогика как наука: зазвучал голос великого Песталоцци, выдвинувшего положение о том, что воспитание человека должно осуществляться согласно *природе* во всем объеме этого понятия!

В рассуждениях А.И. Герцена самое главное - диалектика развития человеческого общества, человеческого духа, где ярко проявляется «спиралевидность» (в силу закона отрицания отрицания): человеческое сознание вернулось «на круги своя», но *в новом качестве*, взяв из всех этапов своего

развития то, что оказалось наиболее ценным: «...Античное увлекало своей человечностью, своим примирением в жизни, в красоте. Через античное вырабатывалось новое. В науке, в политике даже проявляется тот же дух...Романтизм и классицизм должны были найти гроб свой в новом мире, и не один гроб, - в нем они должны были найти свое бессмертие. Умирает только одностороннее, ложное, временное; но в них была и истина - вечная, всеобщечеловеческая: она не может умереть, она поступает в майорат старшим рода человеческого» (Герцен, 1955: 36-38). И этим наиболее ценным, «старшим рода человеческого» оказывается та же самая **человеческая природа**, раскрывающаяся в диалектике противоречий во внутреннем мире человека и в его отношениях с окружающим миром.

Новое же качество человеческого сознания А.И.Герцен видит в «самобытном характере X1X века», который был встречен песнопениями Гете и Шиллера, могучей мыслью Канта и Фихте. Эти имена, конечно, не случайны, в них отражается самая существенная характеристика этого столетия - тот факт, что философия, наука (в собственном примечании автор указывает, например, имена Бэкона, Декарта и Спинозы) становятся органической частью общественной жизни, всех процессов, происходящих в общественном сознании (ради заострения на этом внимания людей собственно и была задумана эта работа). Для нас особенно важно, что А.И. Герцен выделяет диалектику как науку, говоря о ней почти современно, как о теории познания, и не проводя при этом различия между нею и искусством.

Так, Гете у него - вдохновенный мыслитель, который «...провозгласил основою философии примирение противоположностей; он не отталкивал враждующих: он в борьбе их постигнул процесс жизни и развития. Он в борьбе видел высшее тождество, снимающее борьбу. Мысль эта, заключавшая в себе глубокий смысл нашей эпохи, едва пришла в сознание и высказалась поэтом-мыслителем, как уже

развилась в стройной, строгой, наукообразной форме спекулятивным, диалектическим мыслителем. В мае месяце 1812 года... печаталась в какой-то нюрнбергской типографии «Логика» Гегеля; на нее не обратили внимания... Но она прозябала. В этих нескольких печатных листах... лежал *плод всего прошедшего мышления*, семя огромного, могучего дуба. То, что носилось в изящных образах Шиллеровых драм, что прорывалось сквозь песнопения Гете, *было понято, обличалось*. Истина, будто из какого-то чувства целомудренности и стыда, задернулась мантией схоластики и держалась в одной *отвлеченной сфере науки*; но мантия эта, изношенная и протертая еще в средние века, не может нынче прикрывать - истина лучезарна: ей достаточно одной щели, чтобы осветить целое поле» (Герцен, 1955: 40).

Во всей подборке мыслей А.И.Герцена мы специально шли к этой его последней философско-поэтической мысли, потому что в ней отражено не что иное как становление немецкой классической философии, которая в высшей фазе своего развития - в материалистической философии - дала миру в конечном итоге **диалектический (научный) метод познания человеком материи и самого себя**. Именно в материализме, где Человек был поставлен в центр материального мира, получили полное философское (мировоззренческое) слияние природа как таковая и природа собственно человеческая. В материализме, как указывают современные философы, «...мы имеем дело с особого рода онтологией - с онтологией незаконченного, недостроенного, еще полностью не завершенного мира. Мир, движимый человеком, может существовать в своей полноте только как человеческий мир. Природа - это еще не материальный мир в его целостности и законченности, это только возможность такого мира. Если в физическом мире человек - часть природы, то в мире материальном (т.е. практическом, а значит человеческом) природа - часть человека. *Осуществление в практике движения*

мира от природного к человеческому и есть история» (Лапин, 1991: 287-288).

Легко увидеть, что в этой сущности отражено то, с чего мы начали цитировать А.И. Герцена - естественное, «незамутненное наукой» существование человека в единстве с природой, где он был и будет всегда продолжением ее тела. По сути это отправная точка, начало движения человека по пути «достраивания» своего собственного мира (который так никогда и не будет достроен). И на этом пути человек создал *инструмент познания своего движения* - ***науку***, где в качестве всеобщего выступает диалектическая логика, конкретизированная в Методе - методе восхождения от абстрактного к конкретному. Выдающийся философ нашего времени Э.В. Ильенков раскрывает его сущность следующим образом: «...форма восхождения от абстрактного к конкретному - это не субъективно-психологическая форма и прием, с помощью которого легче понять предмет, а та единственно возможная логическая форма, которая только и позволяет отразить (воспроизвести, репродуцировать) в движении понятий объективный процесс саморазвития исследуемого объекта, тот самый процесс саморазличения, в ходе которого возникает, становится, оформляется и разнообразится внутри себя любое органическое целое, любая исторически становящаяся система внутренне взаимодействующих явлений, любая конкретность... Только этот способ мышления, отправляющийся от абстрактно-всеобщего определения исследуемого объекта и последовательно, шаг за шагом прослеживающий все основные всеобщие зависимости, характеризующие в своей совокупности это целое уже конкретно, приводит в конце концов к развитой системе всеобще-теоретических понятий, отражающей то живое, саморазвивающееся целое, которое с самого начала было выделено как объект анализа и «витало в воображении» как предпосылка и одновременно как *цель* работы мышления.

Этот способ органически, по существу дела связан с историческим, с генетическим представлением о предмете

научного мышления и самого этого мышления. Это, прежде всего, логическая форма изображения (отражения) исторического, исторически понимаемой действительности» (Ильенков, 1991: 293).

На этом проведенное здесь (и в предыдущих главах) «накопление» философско-теоретических положений можно считать законченным, и самое время перейти к изложению возможностей принципа моделирования художественно-творческого процесса в качестве всеобщего основания организации полноценной художественной деятельности детей на позициях развивающего образования.

1. **Принцип моделирования художественно-творческого процесса** отражает не какую-то одну, хоть и существенную сторону деятельности детей в постижении искусства, а - в идеале - практическое погружение их в *исторический процесс* «движения от природного к человеческому». На этом пути дети, исследуя природу и человека в их диалектическом единстве (как это и происходило на «заре человечества»), прослеживают, как «чувства человека стали теоретиками» (Маркс), как объективно данное повседневное становится художественным и, таким образом, в собственной творческой деятельности реализуют человеческую способность осваивать мир эстетически, воспроизводят (моделируют в самих себе) процесс становления искусства как формы общественного сознания. Таким путем осуществляется утверждение ребенком самого себя в окружающей действительности как *продолжения тела природы*, формирование и реализация у него **родственного отношения к миру**. В этом раскрывается широчайшее методологическое содержание принципа, его всеобщность.

2. В условиях рассмотрения способности к творчеству не только как качества личности, а и как деятельностного механизма генетически сложившегося» «***творческого Я человека***» (А.А. Мелик-Пашаев), именно данный принцип позволяет реально подойти к решению одной из коренных

проблем педагогики искусства - развитие «фундаментальных» и «специальных» способностей ребенка в их единстве. В идеале это единство получает выражение в формировании творческого потенциала личности, а сама художественная деятельность ребенка протекает как процесс осознанного переживания им «***своего онтологического единства с миром***».

3. Постижение музыкального искусства на основе данного принципа позволяет практически воспроизвести человеческую деятельность как *систему* с ее «взаимно превращающимися единицами, или составляющими» - потребность, мотив, цель, условия и соотносимые с ними - деятельность, действие, операции. При этом процессы интериоризации внешней формы деятельности и экстериоризации ее внутренней формы (опредмечивание идеальных образов в «звучащей материи») протекают и благодаря, и в соответствии с уникальным качеством деятельности – «универсальная пластичность, уподобляемость отношениям и связям объективно-предметного мира». Именно *благодаря* этому последнему - уподобляемости отношениям и связям объективно-предметного мира, художественная деятельность детей на уроках искусства получает тот научно-теоретический смысл, который совершенно необходим для гармонического единства художественной деятельности с учебной деятельностью.

4. В логике предыдущего принцип моделирования художественно-творческого процесса совершенно необходим и для организации полноценной собственно учебной деятельности, поскольку обуславливаемая им процессуальность интеллектуальной деятельности детей полностью отвечает требованиям, предъявляемым к учебной деятельности, а именно (возвращаясь к уже цитированной мысли В.В.Давыдова): «...В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения,... но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, -

рефлексию, *анализ*, *мысленный эксперимент*. Иными словами, содержанием учебной деятельности являются теоретические знания (этим термином...мы обозначили единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий)» (Давыдов, 1986: 133).

Если говорить о формировании у детей теоретического сознания в целом, то его становление протекает в процессе прослеживания детьми природы становления самой музыки, и в ходе этого школьники углубляются в «объективный процесс саморазвития исследуемого объекта».

5. Благодаря этому всеобщему принципу воспроизведения генетической природы искусства в собственной деятельности детей появляется возможность преодолеть целый ряд «разрывов» в учебно-воспитательном процессе, которые, в рамках традиционного (эмпирического) подхода к преподаванию искусства, становятся источником «неполноценности» художественно-педагогического процесса. Основные из них:

а) отчуждение между ребенком и музыкой, между ребенком и композитором - этому способствует то, что погружение в истоки музыкального искусства и в «технологию» создания произведения совершается детьми на основе собственной музыкально-художественной деятельности, «через себя»;

б) творчество детей уже не может оставаться «спонтанным», выражаться в чем-то отвлеченном, произвольном, не адекватном жизненному содержанию музыки - знания теоретического характера, которые дети приобретают в процессе такого погружения в музыку, и их в полном смысле *проживание* в конкретной деятельности делают само творчество осмысленным и предметно-конкретным;

в) отрыв содержания искусства от формы - рассмотрение детьми каждого элемента, явления музыки, анализ каждого произведения протекает, с самого начала и в конечном итоге, как движение мышления от содержания к форме;

г) преодолевается самостоятельность «видов деятельности», которая до сих пор имеет место в традиционном музыкальном образовании - триединство «композитор-исполнитель-слушатель», возникающее как *общее сотворчество* представителей разных областей музыкальной деятельности (по сути, совмещающихся в самом ребенке!), обеспечивает «неразложимость», целостность всей деятельности;

д) проблема «учитель – ученик» фактически во многом перестает существовать как специальная отдельная проблема музыкальной педагогики - весь процесс погружения в музыкальное искусство выглядит как совместная деятельность учителя и детей *по приближению к истине*, где «коллеги» отличаются только уровнем знаний и опыта;

6. Возвращаясь к началу, подытожим: в теоретическом плане принцип моделирования художественно-творческого процесса как бы «вбирает в себя» все другие принципы и, являясь интегрирующим и, одновременно, определяющим началом для всех них и каждого в отдельности, *действительно* превращает сумму принципов в полнокровную **систему принципов музыкальной педагогики**. «Выходя за пределы» ее, он в полном смысле слова обретает статус всеобщего для художественной педагогики, так как становится тем реальным всеобщим основанием, которое определяет иерархическую структуру всей системы, глубинные причинно-следственные взаимозависимости, взаимодействия, соподчиненность отдельных принципов-элементов в соответствии с их специфической и функциональной ролью.

7. Принцип моделирования художественно-творческого процесса позволяет в корне изменить понимание методики в целом как совокупности способов, методов и приемов, привнесенных «извне», в основном из смежных областей - например, из профессионального музыкального образования, - и из общей дидактики. *Сам процесс* прослеживания становления музыки в целом и в отдельных гранях превращается в

универсальную в своем роде методику, непосредственно вытекающую из закономерностей музыкального искусства. В большой мере отпадает надобность и в «специальных» методах, призванных придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер.

8. Особо следует подчеркнуть: в определенном педагогическом контексте он сам превращается в МЕТОД, ибо настолько широкоохватен, *многофункционален и внутренне пластичен*. В нем понятия «принцип» и «метод» переливаются друг в друга (поэтому в своих публикациях, где об универсальности принципа писалось не столь фундаментально и подробно, а раскрывалась прежде всего его практическая сторона, мы и говорили о нем как о *методе*).

Таково значение принципа моделирования художественно-творческого процесса для организации преподавания музыкального искусства на идеях развивающего образования. В нашей педагогической практике он конкретизируется как Метод в различных методах более частного порядка, которые в совокупности образуют методику, направленную на проживание школьниками истоков искусства в собственных чувствах и мыслях, в собственном творчестве. Покажем его действие на ряде примеров.

Естественно, что самая первая проблема, с размышлений над которой дети начинают свое музыкальное образование - это «Как создается музыка». Ее можно сформулировать и несколько по-другому, но в конечном итоге все равно перед детьми останется вопрос «КАК?». Обычный ответ «музыку создает композитор» чаще всего устраивает и учителя, и учеников, и здесь проблема фактически заканчивается, так и не развернувшись. А если углубиться в суть: - «Что он для этого делал?», «О чем думал?», «Что чувствовал?», «Как вы понимаете слово – «*сочинять*»?...Первое, где дети ищут ответы на эти вопросы - это их опыт житейских представлений и наблюдений: «Ноты написал, играл на пианино, пел, поставил

кассету, думал...». Даем возможность все это проделать – «Бери бумагу, садись к инструменту, играй, пой...»...

Вот первое противоречие: ребенок с готовностью садится за инструмент и затем беспомощно спрашивает учителя – «О чем?»... Оказывается композитор должен, прежде чем сочинять, *знать*, что он хочет. Возникает версия – «Композитор делает мелодию». – «А что такое делать мелодию?»... В этом уже намечен определенный смысл деятельности. Каждый ребенок ставится в позицию композитора, отвечающего для себя на вопросы, которыми и мучается композитор-творец: о чем и как я хочу сказать своей музыкой, почему именно это важно для меня, а важно ли это для других?... – «Зачем ты сел за инструмент (известно, как дети любят просто «постучать» и «побренчать»), ты хочешь что-то сказать ему? А что у тебя есть такое в душе, чем ты хотел бы поделиться с инструментом, с людьми?»... – «Ты слушаешь музыку? Это та музыка, которой композитор хочет говорить с тобой»...

Цель подобных вопросов ясна: прежде чем что-либо делать, ребенок должен **понимать смысл своей деятельности**. Потому-то и необходимо смоделировать творческий процесс, чтобы ребенок заглянул в себя, увидел бы себя с позиций *другого человека*, т.е., говоря научно, исследовал бы свои ценностные ориентации в этом мире: что значимо для него такое, что может стать значимым для всех людей. И это важное, называемое в искусстве «художественным смыслом», «художественной идеей», будет затем определять выбор всех музыкальных средств. Только пройдя путь творца (пусть даже в виде сжатой учебной модели), человек может понять, что значит как делать, как исполнять музыку, как ее слушать. Может быть, после таких опытов дети перестанут говорить, что они поют в хоре, «чтобы развивать свой голос, потому что вместе интересно»; хотят быть артистом, чтобы «выступать на сцене, мне будут хлопать»; хорошо играть на инструменте, это значит «играть правильно все ноты и выполнять указания учителя» и многое другое.

Перспективность работы на основе принципа моделирования художественно-творческого процесса заключается в том, что он применим для любой сферы художественной деятельности детей: занятия ритмикой и движением, музыкальный театр, свободная музыкальная деятельность. При этом он позволяет вывести наружу то, что подразумевается под музыкальной фразой сочинения, поэтической фразой литературного произведения, проявить природу возникновения танцевального движения, и этим дать возможность ребенку стать сопричастным рождению искусства, как это и происходило в человеческой культуре.

Традиционно: успешность достижения цели музыкального воспитания - формирования музыкальной культуры как части всей духовной культуры школьников (Д.Б. Кабалевский) - находится в диалектической зависимости от обновления содержания образования, от пересмотра традиционных и разработки новых методов и принципов преподавания музыки в школе. Одной из ведущих позиций, определяющих содержание учебного курса "Музыкальное искусство. 1-4 классы", является принципиальная социально-педагогическая установка, отстаивающая **самоценность музыкального искусства**, освоение которого должно стать свободным от идеологических штампов, от превращения музыки из средства, обслуживающего "воспитательные мероприятия", в полноценное музыкальное искусство, помогающее ребенку познать мир и самого себя в этом мире. При этом *специфика* музыкальных занятий в начальной школе заключается в овладении учащимися общими способами постижения музыкального искусства, что может быть выражено в конкретной педагогической формуле: "научить учиться искусству, самому учиться у искусства".

Преподавание музыки в школе **как искусства** - эта идея "красной нитью" проходит через творчество выдающихся представителей отечественной теории и практики массового музыкального образования. Однако на пути реализации этой идеи часто возникал "тормоз", заключающийся в том, что в

широкой практике методы преподавания музыки не соответствовали главной методологической позиции: не были адекватны самой *природе музыки как вида искусства*. Решение этой фундаментальной проблемы авторы видят в обращении к теории **учебной деятельности**, коренное и самое существенное отличие которой от учебной "работы" в том, что она протекает прежде всего в сфере **теоретического (постигающего) мышления** и для нее характерно такое преобразование материала, которое вскрывает в нем внутренние существенные связи и отношения. Их выявление и рассмотрение позволяет школьникам проследить происхождение самого знания, осуществить "самооткрытие истины". Такое творческое преобразование материала протекает как процесс *реального мысленного экспериментирования* с целью проникновения в существенное всякого музыкального явления, события, факта, прослеживания взаимосвязи общего и частного. Только погружаясь в истоки самого музыкального искусства и в истоки знания о нем, можно добиться у школьников целостного представления о музыке *как искусстве*.

Нет ли противоречия в том, что, провозгласив идею изучения музыки в школе как искусства, мы в то же время отстаиваем идею полноценной учебной деятельности на уроках искусства? Противоречия здесь нет, ибо мы не противопоставляем художественную и учебную деятельность. Не отказываясь от художественной деятельности как содержания уроков искусства, мы считаем, что оплодотворить ее должна именно деятельность учебная, развивающая способность к содержательному обобщению и закладывающая основы теоретического мышления. Только она как полноценная форма познания искусства вооружает школьников тем способом проникновения в знание, который позволит превратить художественную деятельность из простого "наслаждения искусством", с одной стороны, и из примитивной учебной работы по развитию "знаний, умений и навыков", с другой

стороны, в **реальную художественную деятельность** в полном объеме.

Традиционная музыкальная педагогика, провозглашая "деятельностный подход" к музыкальному образованию, понимает под ним прежде всего наличие на уроках различных видов деятельности - хорового пения, игры на музыкальных инструментах, изучения теоретических основ музыки (нотной грамоты), импровизации (как детского творчества) и т.д. Но исследования последних лет показывают, что формальное наличие на уроках музыки перечисленных "видов деятельности", фиксируемая *внешняя* постоянная занятость учеников - это отнюдь не означает, что школьники осуществляют полноценную музыкально-художественную деятельность. И об учебной деятельности тоже говорить нельзя, ибо усвоение знаний, основанное на руководящей роли учителя, на принятии знаний в готовом виде, механическом повторении и "закреплении" (т.е. на репродуктивных способах мышления) представляет собой самую заурядную учебную работу.

В этом смысле принятые в программах и учебно-методических пособиях последних лет названия "вокально-хоровая работа" - это действительно точное отражение того, что происходило на уроках музыки и пения (и происходит под новым названием "вокально-хоровая деятельность"!). Перечисленные "виды деятельности" мы рассматриваем как *формы* приобщения к музыке, многие из которых являются лишь частным случаем по отношению к исполнительству как категории более общего порядка (например, вокальное, инструментальное исполнительство, исполнение музыки художественным движением). В качестве же *видов* музыкальной деятельности выдвигаются деятельность *композитора, исполнителя, слушателя,* которые на музыкальных занятиях школьники осуществляют в их неразрывном триединстве. Объединенные восприятием музыки (как системообразующей связью), эти виды деятельности отражают три необходимых условия существования самой музыки: может измениться все

остальное - условия звучания, инструментарий, жанры, формы музыки, средства выразительности и т.д., но эти три творческие позиции человека по отношению к музыкальному искусству останутся неизменными, ибо эти виды деятельности есть ни что иное как условия и виды существования музыки вообще! В этом триединстве заложена логика развертывания музыкально-художественной деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата. Итогом развивающего музыкального образования должно, по нашему убеждению, стать представление о деятельности музыканта - композитора, исполнителя, слушателя в их триединстве - как о высоком проявлении человеческого творческого потенциала, как о большом интеллектуальном и эмоциональном труде души, как о высшей потребности в преобразовании человека и мира с позиций интеллигентности, высокой духовности.

В связи со всем сказанным особое слово о тематизме программы. В последнее время ярко проявила себя тенденция изменения учебных тем программы, некогда утвержденной как государственная. При этом в качестве оснований для формулирования "новых" тем чаще всего становится жизнь детей, жизнь природы, события общественной жизни, грани музыкального искусства и т.д.

Парадоксально, но факт: ни в одной современной программе (в том числе и известных нам авторских) нет даже намека на то, формирование какого **типа мышления** учащихся в ней закладывается! Не говоря уже о теоретическом уровне мышления, к чему собственно и обязывает принцип научности. Может быть, потому, что в основной массе учителей музыки и теоретиков общего музыкального образования считается невозможным вообще связывать программы по искусству с этим уровнем мышления? Или потому, что теоретический уровень мышления считается прерогативой профессионального музыкального образования (где, кстати, он - на что указывал еще Б.В. Асафьев - понимается не с своей методологической

сущности, а как мышление в сфере формальных музыкально-теоретических знаний)?...

Авторский коллектив считает, что тематизм программы, разработанной под руководством Д.Б. Кабалевского, коренным образом отличается от всех других (в том числе и "альтернативных"), так как представляет собой систему содержательных обобщений высокого научно-теоретического уровня. В настоящее время это единственная концепция преподавания музыкального искусства, которая полностью отвечает идеям развивающего образования.

Однако мы в какой-то мере отказались от обозначения тем в неизменном виде из-за опасности превращения их в новый вид "знаний, умений и навыков" (что в настоящее время имеет место в широкой практике). Время показало: "прикладывание" тематизма к определенному учебному времени (расположение по четвертям) ограничивает мышление учителя и ребенка, сужает проблематику музыкального искусства. Поэтому в курсе "Музыкальное искусство. 1-4 классы" темы сформулированы по годам обучения, а темы четвертей лишь выполняют роль *акцентов* в единой фундаментальной проблеме года.

В продолжение ведущей для музыкального развития детей проблемы "Искусство слышать", выдвинутой ранее в программе по музыке для шестилетних детей, искусство слышать музыку, окружающий мир занимает в данной программе значительное место. Это напрямую вытекает из убеждения, что музыкальная культура, в соответствии со спецификой общего музыкального образования, должна быть понята в первую очередь как **слушательская культура**, складывающаяся из умения "*слышать* музыку и *размышлять* о ней". *Слышать музыку*, в нашем понимании, - это значит проходить школу эмоционального общения, школу "вживания" в музыкальные образы, школу перевоплощения, школу нравственного переживания, а значит и школу духовного самосовершенствования.

Именно понимание музыкального развития школьников как школы духовного самосовершенствования определила то, что основным содержательным "ядром" курса (что также традиционно) остается музыкальная классика, отражающая "вечные" проблемы жизни, волнующие людей во все времена - те общечеловеческие ценности, которые поднимают вопросы смысла жизни, существования человека на земле, и рассматривающая их в русле самых высоких эстетических и нравственных категорий. Другим критерием отбора содержания курса становится незаменимость той или иной музыки, играющей исключительно важную роль в развитии музыкальной культуры школьников именно в данный возрастной период - той музыки, которая может вызвать потрясение в душе ребенка именно в возрасте 7-10 лет, и которая, как известно, действительно становилась источником духовного созревания многих выдающихся представителей человеческой культуры.

Конечно, одним из критериев отбора содержания должна выступить ярко выраженная типичность (для определенного времени) самобытных произведений разных народов, различных национальных музыкальных культур. Сюда входит пласт музыкального и поэтического фольклора, пласт духовной (церковной) музыки и обязательно современная музыка. Необходимость введения ее в программу продиктована стремлением реально проследить со школьниками исторически развертывающийся "диалог поколений" через преемственность традиций и новаторство в творчестве композиторов, что позволит представить *целостный* образ музыкального искусства во всем многообразии форм и жанров, художественных направлений, в единстве исторического процесса и результата.

Опора на классическое "ядро" программы позволит решать и актуальную задачу противопоставления высоких музыкально-эстетических ценностей волне развлекательной музыки низкого качества, чем особенно отличается современная социо-культурная среда. "Столкнуть" интонационный словарь

классики, фольклора с примитивными интонациями современной массовой музыкальной культуры (во многом заимствованной с Запада) - одна из задач программы, и в эту проблему надо вводить школьников как можно раньше и активней.

Мы считаем: нельзя обойти и вопрос об уточнении названия учебного курса, которое в истории музыкального образования менялось неоднократно: "Музыка", "Пение", "Музыка и пение", снова "Музыка". Каждое изменение названия отражало попытки изменения направленности курса. Исходные принципиальные установки, на которых разрабатывается данная программа, новый этап музыкальной педагогики, связанный с обращением к природе искусства, со становлением художественной дидактики как области педагогической науки, вызывают необходимость назвать курс "**Музыкальное искусство**", что, по нашему мнению, позволит также отразить в этом названии, по аналогии с "Изобразительным искусством", единство подхода к преподаванию предметов эстетического цикла в школе.

Теоретический поиск путей обеспечения на музыкальных занятиях полноценной музыкально-художественной деятельности привел к необходимости разработки новых методических позиций освоения школьниками музыки как вида искусства, но способами и методами, органически вытекающими из природы самой музыки, искусства в целом. По нашему убеждению, в качестве основной методической (и методологической) позиции, обеспечивающей реализацию идей развивающего образования на уроках музыки и вообще на уроках искусства, должен выступать **принцип моделирования художественно-творческого процесса**. Именно он позволяет поставить школьников в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей. Широчайшее методологическое содержание принципа моделирования художественно-творческого процесса, его

всеобщность для массового музыкального образования раскрыто ранее. Здесь же повторим: принцип настолько широкоохватен, *многофункционален и внутренне пластичен*, что понятия "принцип" и "метод" применительно к нему постоянно "переливаются" друг в друга. Поэтому в определенном педагогическом контексте он сам превращается в **метод**, благодаря чему можно говорить о его *универсальности* в полном смысле слова.

Этот принцип особенно важен при освоении детьми крупных классических сочинений, которые всегда были предназначены только "для слушания": здесь он реализуется как метод "*сочинение уже сочиненного*". Рожденный еще в методике Д.Б. Кабалевского (см. изучение школьниками романса А.П. Бородина "Спящая княжна") и получивший свое такое название в творчестве нашей коллеги В.О.Усачевой, этот метод позволяет реально проследить становление инструментального произведения как единства содержания и формы, и при этом одновременно обеспечивает и требует:

- самостоятельности в добывании и присвоении знаний (они, при прохождении пути композитора, в процессе проживания "технологии" сочинительства не отчуждаются от ребенка);

- творческости (когда школьник, в опоре на музыкальный опыт и на воображение, фантазию, интуицию, сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создает и т.д.);

- развития восприятия как способности к индивидуальному слышанию и, самое главное, *творческой* интерпретации музыки;

С отношением к детскому музыкальному творчеству и связана следующая авторская позиция. Традиционно в музыкальном воспитании творчество рассматривалось как отдельный вид деятельности учащихся, связанный прежде всего с импровизацией, с элементами сочинения музыки. Однако это "творчество" сводилось к усвоению детьми традиционных "общемузыкальных" ритмических и мелодических формул,

интонационных схем, когда мышление, внутреннее слышание детьми музыки движется по заранее определенному пути. Такой подход к творчеству мы считаем неправомерным и подчеркиваем, что любая форма приобщения к искусству, чтобы являться деятельностью, должна носить творческий характер в подлинном смысле этого понятия.

По нашему мнению, критерием творчества выступает не обязательно что-то законченное (например, заключительная фраза попевки, которая "досочиняется", но не требует ничего кроме поиска "мелодических штампов" в своем опыте), а та преготовленность к творчеству, когда ученик хочет и готов постичь *смысл своей деятельности*, когда у него появляется ощущение необходимости сравнить, соотнести, выбрать и найти то, что лучшим образом может выразить его слышание и видение того или иного явления, события, факта, его собственное художественное отношение в целом. Результат может выразиться иногда всего в одной интонации, в одной поэтической фразе, движении, линии, а может поначалу даже и не проявиться вообще. Смысл предуготовленности к творчеству в том, что внутри школьника может звучать музыка, что он может иметь четкое представление о том, какая это должна быть музыка, однако его музыкальные мысли могут пока не материализоваться в четкой форме, в конкретной мелодии. Именно эта **внутренняя работа ученика**, процесс мысленного экспериментирования с выразительными средствами для нас гораздо важнее законченного результата, особенно на начальных этапах вхождения в музыку.

Говоря о результатах детского творчества, надо иметь в виду и то, что исполнение детьми своих сочинений часто вызывает у них разочарование (прежде всего именно в массовом музыкальном образовании), так как воплощение замысла оказывается гораздо беднее того звучания, которое ученик представлял внутри себя. Непонимание природы и условий детского творчества, непременное желание педагога обязательно получить результат могут привести к

травмированию детской психики из-за нарушения естественности и свободы творческого процесса. Отсюда два важных следствия.

Во-первых, главным для учителя становится не столько обучение детей (обучение в "чистом виде"!), сколько *наблюдение за их развитием* в соприкосновении с музыкой и окружающим миром. И во-вторых, направленность на музыкальное развитие ребенка требует отказа от многих штампов и стереотипов педагогического мышления. В этом смысле прежде всего надо понять, что процесс вхождения в искусство не может носить принудительный характер, а значит и не нужно "тянуть" ребенка в музыку. Иными словами, в отношении музыкального развития школьника не следует заниматься самообманом, фальсифицируя быстрый результат. Необходима та *естественность* процесса, когда педагог проходит путь к музыке вместе с ребенком, сообразно природе ребенка и природе искусства! Для этого надо: быть уверенным в правильности выбора цели - развитие личности школьника, его дарований, индивидуальности, творческости; быть уверенным в музыке, которая выбирается для детей и которая искренне прочувствована самим педагогом; быть уверенным в методах и приемах, которые могут заинтересовать ребят музыкой; и, конечно, быть уверенным в том, что **каждый ребенок - художник**, и обязательно талантливый. Умение педагога увидеть способности ребенка, о которых тот сам может не подозревать, и убедить его в этом - высшее, что только и может быть в музыкальном воспитании и воспитании вообще!

Если теперь сформулировать основные задачи курса "Музыкальное искусство. 1-4 классы", в решении которых видится духовно-музыкальное развитие детей на основе преподавания музыки как живого образного искусства, становление учебно-воспитательного процесса как художественно-педагогического процесса, то они могут выглядеть следующим образом:

1. Раскрытие школьникам содержания музыкального искусства как проявления *духовной* деятельности человека-Творца, человека-Художника; формирование на этой основе представления об искусстве как концентрированном нравственном опыте человечества;

2. Формирование у учащихся эстетического, эмоционально-ценностного отношения к искусству и жизни;

3. Развитие музыкального восприятия, привитие навыков глубокого, личностно-творческого постижения нравственно-эстетической сущности музыкального искусства;

4. Овладение интонационно-образным языком искусства на основе складывающегося опыта творческой деятельности и взаимосвязей между различными видами искусства.

5. Создание предпосылок к формированию у школьников основ теоретического мышления, итогом чего должно стать первоначальное представление о музыке как художественном воспроизведении диалектики жизни.

Основополагающие идеи данного курса могут просто-напросто оказаться бесплодными, если не найдут своего развития в широком развертывании программы внеурочной и внеклассной работы, создание которой должно основываться на учете конкретных условий окружающей социокультурной среды, особенностей региона, типа школы и т.д. Выход видится, о чем приходилось писать уже неоднократно, в создании широкого музыкально-эстетического поля, охватывающего школу, детский сад, семью, микрорайон, где одновременно существуют самые различные формы бытования музыки, развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения, и где действуют "комплексные" учебно-воспитательные учреждения (типа "Музыкальная школа - Детский сад - Общеобразовательная школа" и др.).

Создание такого поля состоится, вероятно, тогда, когда принципы и методы организации уроков музыки найдут свое продолжение в разветвленной структуре дополнительного музыкального образования, а также в открытой микро-

социальной среде, в семье. Здесь необходимо отказаться от стереотипов в проведении внеклассной музыкальной работы, которая в исторически сложившейся традиционной "воспитательной системе", к сожалению, сводилась и сводится к подготовке очередных мероприятий и протекает от праздника к празднику, от конкурса к конкурсу и т.д. Результат же такой воспитательной работы выступает как показ, отчет (часто довольно низкого качества), не приносящий удовлетворения ни детям, ни педагогам, ни родителям. Установка на быстрый результат и связанная с этим репетиционная работа в форсированном режиме (обычно с ограниченным количеством "отобранных" детей) подменяет суть внеклассных занятий музыкой, где не результат, а *процесс общения с искусством* становится ведущим фактором духовного развития человека. Действенной формой становления музыкальной культуры детей становятся проводимые в урочное время *музыкальные ассамблеи* - моделирование в условиях школы ситуации концертно-филармонического зала, - которые получают продолжение во внеурочное время.

Программа внеурочной музыкальной деятельности должна предполагать свободный выбор ребенком деятельности, совпадающей с его интересами и потребностями - это давно стало аксиомой. Творческие коллективы, не создаются "сверху", а взращиваются как свободные заинтересованные творческие объединения детей (и взрослых), увлеченных какой-либо формой музицирования и желающих реализовать свои способности и потребности в коллективе себе подобных по одаренности и предрасположенности к данному виду творчества. Само обучение музыке в школе должно рассматриваться как почва для создания различного рода творческих коллективов - хоров, ансамблей, музыкального театра и др., в том числе и возникновение межсемейных объединений, творческих клубов разновозрастного состава. В отличие от уроков музыки, во внеурочное время именно создание разновозрастных, межсемейных и других

объединений, где общение протекает как многоуровневое межличностное общение, следует считать приоритетным направлением, ибо такие коллективы соответствуют естественному музыкальному общению взрослых и детей. Широкое музыкально-эстетическое поле - это та школьная музыкальная среда, когда музыка, не на словах, а на деле реально проникает во все поры ребячьей жизни, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением детского человеческого "Я".

Остановимся кратко на том, как все эти концептуальные положения конкретизируются в разработанной и одобренной Экспертным советом Министерства общего и профессионального образования РФ школьной программе «Музыкальное искусство», 1-4 классы.

Первый класс. С одной стороны, по отношению к дошкольному музыкальному образованию, он становится новым "этапом" вхождения в музыкальное искусство на новом, теоретическом, уровне. С другой стороны, он призван обеспечить преемственность с дошкольным образованием на единых педагогических основаниях (см. ниже). Отсюда первый год обучения, в течение которого у детей создается "образ музыки", имеет три содержательных значения.

Первое из них, самое высшее, философское, связано с происхождением музыки как философского обобщения жизни, как явления, объективно существующего в мире независимо от нашего к нему отношения - нравится ли музыка нам или нет, но она продолжает жить и волновать других людей. Размышления об этом должны подвести ребят к осознанию (пока еще на интуитивном уровне) роли музыкального искусства в жизни вообще и в жизни каждого человека, чтобы в дальнейшем превратиться в убеждение о естественной, объективной необходимости существования музыки для человека (по другому просто не могло бы быть!). Но такое станет возможным при условии, если с самого начала музыкальное искусство не принижается "до возможностей ребенка", а наоборот - ребенок

возвышается до содержательного уровня музыки как "хранилища всего самого лучшего, что передумало и пережило человечество" (В.В. Медушевский).

Второе содержательное значение, гносеологическое, связано с раскрытием школьникам истоков музыкального искусства, широкого разнообразия форм его бытования. Для него характерно, во-первых, вхождение в музыку как целостное явление через первое представление об атрибутах искусства: содержание, форма, язык музыки (в формулировках тем "Что музыка выражает, что музыка изображает?", "Куда ведут нас три кита?", "Что такое музыкальная речь" как раз и "запрятаны" эти всеобщие категории искусства). Во-вторых, осознание природы музыки путем погружения в музыкальные образы как определенным образом организованную "звуковую материю", путем прослеживания процесса перерождения звука из явления физического в явление музыкальное, несущее образно-смысловое содержание (звуко-символы, интонации) и посредством выведения музыкальных интонаций из речевой праосновы как ее особенных эмоциональных характеристик. На этом начальном этапе музыкального развития детей выдвигается специальная задача - дать опыт экспериментирования со "звучащей материей": исследуется звучание окружающего мира в целом - природы, музыкальных инструментов, самого себя.

Третье содержательное значение можно определить как методическое или творческо-поисковое, когда школьники вводятся в музыкально-художественную деятельность с позиций композитора, исполнителя, слушателя в их триединстве. Эти различные, но в то же время такие единые обобщенные виды музыкально-художественной деятельности складываются в фигуру музыканта, творца, без которого музыка вообще не может появиться и существовать. Здесь, на основе широко представленных первых творческих опытов импровизации и сочинения музыки, после "что" школьники прикасаются к проблеме "КАК" - какими средствами музыка в состоянии передать свое содержание. Различие средств - первый шаг на

пути выражения ощущения себя в музыке и музыки в себе, школьники учатся думать музыкой о музыке, о мире и о себе.

Второй класс занимает особое положение в программе, что находит свое выражение уже в самой формулировке проблемы года - "как живет музыка?". В решении этой проблемы мы также выделяем несколько содержательных моментов.

Первый. В предыдущем учебном году, где перед школьниками разворачивался обобщенный образ музыки, уже были заложены предпосылки для такой формулировки проблемы. Теперь музыка предстает перед школьниками как **живой организм**, - ведь она, как все живое, рождается, имеет определенное строение ("форму-скелет"), растет, развиваясь и видоизменяясь, вступает во взаимоотношения с людьми и другой музыкой и т.д., и все эти свойства живого присутствуют в любом произведении. Одновременно детям четко и последовательно указывается и путь, двигаясь по которому, они найдут ответ на любую проблематику года - ***изучайте самих себя, собственный музыкальный и жизненный опыт!***

В этом классе у детей начинает формироваться осознание того, что есть общие законы жизни и музыки - жизни вообще и музыки вообще. Но если эти законы отражают суть жизненного и музыкального процесса, то они всеобщи. И самым главным становится изучения детьми самих себя, в процессе чего школьники выводят "закон" *богатства, сложности и противоречивости человеческих чувств*! Понятно, что не следует увлекаться "прямым" отождествлением законов музыки и жизни, и говорить о формулировке этих законов на философско-научном уровне пока еще рано (это хорошо понимал Д.Б. Кабалевский, интерпретировав асафьевские "тождество и контраст" для этого возраста как "сходство и различие"). Но мы можем опосредованно выразить их в музыкальных понятиях, имеющих всеобщий для музыки характер: вместе с детьми выясняем, что музыка рождается из интонации как своей родовой основы, что она существует как

песенность, танцевальность и маршевость (три ее родовые языковые сферы) и живет только в развитии и определенных формах.

Второй момент. Детские "накопления" от первого класса - это представление о многообразии мира музыки, который существовал до нас, существует независимо от нашего личного сиюминутного восприятия и будет существовать, пока есть кому сочинять, исполнять и слушать ее. Школьники ощущают, что можно запоминать музыкой, разговаривать, уточнять, рисовать музыкой, общаться музыкой. Но этот детский опыт еще носит эмпирический, ассоциативно-образный характер и, в сущности, основан на интуитивном ощущении жизненного содержания музыки.

Вот на такой основе, и в связи с формированием понятия о единстве законов жизни и музыки начинается познание музыкального искусства **методом восхождения от абстрактного к конкретному**. Три языково-жанровые сферы (песенность, танцевальность, маршевость), интонация, развитие и построение музыки - это те *абстрактно-всеобщие* для музыки понятия, которые являются *формами существования музыки* как целостного организма. Одновременно они становятся "стержнями", вокруг которых организуется все восприятие и мышление школьников, - все факты и явления музыки так или иначе начинают "просвечиваться" сквозь призму этих понятий-проблем.

Исходя из этого песенность, танцевальность и маршевость раскрываются не в связи с формальными признаками - маршевая пунктирность ритма, мелодическая пластичность песенности, упругость и танцевальность шага, движения и пр., - а как три исторически сложившиеся сферы существования музыки, состояния музыкального языка (это "область", "жанр", "форма", "тип", "характер" музыки).

"Абстрактная всеобщность" интонации конкретизируется во втором классе как феномен человеческой речи и музыки во всех "ипостасях". Это, прежде всего, особый тон произнесения

музыки - "вокальвесомость" (Б.В. Асафьев). Это и особенность художественного высказывания - возвышенность, благородство интонирования. Это и интерпретация музыки, т.е. исполнительское прочтение авторского "интонационного замысла". Это и "зерно-интонация", из которого рождается целостное произведение и которое во многом определяет музыкальное развитие. Это и "звукокомплекс", выступающий как единство содержания и формы, единство выразительного и изобразительного. Наконец, это просто "чистая" или "не чистая" интонация при пении... Мы стараемся утвердить детей в убеждении, что человек может услышать и человека, и явление природы, и какое-либо историческое событие с конкретными личностями, и факты
повседневной жизни именно благодаря интоныции, которая от них исходит. Эта интонация может быть поэтической, лирической, драматической, трагической, комической, возвышенной, прекрасной, безобразной... - какой угодно! Но она всегда будет рождаться в восприятии как эстетическая оценка, звучать в человеке и оставаться в его душе в виде музыки. И когда дети приходят к выводу, что до появления человеческой речи интонация была единственным средством общения между людьми, то мы не торопимся разубеждать их в этом! Если одним из стратегических направлений музыкального образования считать воспитание в будущем у детей понимания того, что эстетическая оценка - это деятельность человека по измерению окружающего мира человеческой мерой, то художественным выражением этой меры и становится интонация (в этом ее всеобщность). Таков содержательный ответ на проблему года "Как живет музыка?" - она живет как "**искусство интонируемого смысла**" (Б.В. Асафьев).

Третий момент. Поскольку переход к научно-теоретическому уровню знаний подразумевает и определенный философский уровень осмысления музыки, появляется необходимость сделать акцент на одной из основополагающих в теории познания философских категорий. Оказывается, что

"РАЗВИТИЕ" становится объединяющей проблемой на весь учебный год, раскрываясь во многих типах (модификациях): все проблемы жизни и музыки так или иначе "свернуты" в ней, раскрываются через нее.

Категория "развитие", выходя за рамки специфически музыкального понятия, позволяет продолжить начатый в первом классе разговор о сложности явлений жизни и музыки, о диалектичности всего и вся (в первую очередь собственных чувств), где сходное и различное поляризуется или синтезируется, преобразуется, получает новые качества, переходит одно в другое. Если в 1-м классе итогом детских размышлений становилось только различение источника развития всех явлений (конфликт, взаимодействие, противоборство), то во 2-м классе этот "общий разговор" о диалектике становления музыкальной формы конкретизируется на музыкальном материале. Наблюдение за развитием происходит через знакомство с его различными способами (типами), наиболее часто встречающимися в музыке. В процессе наблюдения за развитием школьникам дается представление об измененном повторе как отражении взаимодействия различных образных сфер или интонационных противоречий внутри одной образной сферы, начинается разговор о причинно-следственных связях в музыке в рамках закона единства содержания и формы. Важно: дается представление о форме как *закономерном* выражении любого содержания, о форме как *процессе*. Дети прослеживают развитие музыки, выясняют, как складываются интонационные взаимодействия на уровне двух (и более) тем, выявляют интонационные взаимоотношения внутри одной темы. Школьники вплотную подходят к формулировке одного из основных понятий музыки "тема", про которую Б.В. Асафьев писал, что она есть "...и себедовлеющий образ и динамически взрывчатый элемент...и толчок, и утверждение", где внутренние интонационные противоречия определяют все дальнейшее развитие в произведении. Через эту философскую категорию появляется возможность приобщения школьников к основам

теоретического (постигающего) мышления). Однако помня, что музыка все-таки является созданием человека, художественным отражением жизни в его сознании, надо отметить, что в ней могут встречаться и произведения с "бесконфликтной" драматургией, вытекающей из очевидной простоты замысла, из особенностей национального сознания, социально-жанровой направленности произведений и пр.

Третий класс. В соответствии с заложенным в программе методом познания третий класс становится этапом, на котором раскрывается смысл самого существования музыки как **универсального средства общения**, средства передачи духовных ценностей. Этот смысл воплощается в первом, наиболее доступном в этом возрасте ***конкретно-всеобщем*** определении музыки - в *коммуникативной функции искусства*. Теперь это уже не просто осознание того, как музыкальная форма вообще и в частных выражениях (двухчастная, трехчастная, рондо, вариации и пр.) становится "инструментом социального обнаружения музыки" (Б.В. Асафьев), а именно *функция* музыки как функция искусства вообще, осознание его способности быть транслятором духовного опыта поколений.

Мы сохраняем идею, заложенную в программе Д.Б. Кабалевского - посвятить третий класс изучению музыки своего народа. Учитель в каждом регионе России естественно начнет занятия с музыки, бытующей в данной местности, с национальной музыки, постепенно охватывая "ближнее" и "дальнее" зарубежье и показывая, что "Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны (а затем и других народов всего мира) нет непереходимых границ" (так эта тема была сформулирована прежде). С этой целью в течение года специально акцентируется то "интонационное общее", что делает музыку универсальным средством общения, средством передачи опыта поколений. Добавленный к начальной школе год позволяет школьникам в течение всего третьего класса оставаться у себя дома - в России, чтобы подробно (в чем-то даже скрупулезно!) разобраться в родном музыкальном

искусстве, выяснить "откуда есть-пошла" и что собой представляет ***русская интонационность*** с основными ее специфическими отличительными чертами.

Вместе со школьниками мы настойчиво пытаемся проникнуть в саму сущность национального характера и постараться понять, как его черты определили именно такой "интонационный словарь" нации. И здесь мы используем искусствоведческий подход, но не в той формальной его сущности, которую критикует Б.П. Юсов - как "наборе" констатирующих знаний, а в его *научном* понимании - как интерпретации в сфере искусства **логико-исторического метода исследования**. В такой интерпретации, когда главным становится проникновение в природу явления: под влиянием каких существенных причинно-следственных связей и отношений оно, как элемент системы, сложилось в таком единстве содержания и формы.

В соответствии с этим в центр внимания ставится не сумма фактов и проблем, абстрактно обусловливающих друг друга, а прослеживание – как во всех этих проблемах и фактах национальной музыкальной культуры в ней *отразились важнейшие черты народной психики*, т.е.: как сложившееся общественное сознание народа закономерно выразилось *именно в таких формах* в искусстве. И здесь мы стараемся не остановиться на простой констатации - такие-то изменения в общественном сознании народа определили такие-то (соответствующие) изменения в развитии явления и т.д. и т.п., - а шаг за шагом предоставляем возможность самим детям (в идеале - по максимуму самостоятельно) убедиться в этом на живом интонационно-музыкальном материале. В целом: изучение музыки своего народа протекает в русле логики, определяемой идеей: как в музыке России отражались **история** и **душа** народа.

Третий класс строится несколько "парадоксально". В развитие идеи Д.Б. Кабалевского создавать своего рода "интонационный портрет композитора" (в рамках воспитания у

учащихся умения по характерным интонациям определить автора незнакомой музыки) вначале проводятся *уроки-монографии*, имеющие несколько функциональных значений. Во-первых, на них в определенной мере теоретически обобщается творчество композитора. Во-вторых, на этих уроках дети встречаются с крупными произведениями целиком. В-третьих, уроки монографии позволяют выявить сложившийся к этому времени реальный детский опыт проникновения в русскую классику, понимания ее народных истоков. Но главное для нас: показать русскую музыку в единстве ее народных истоков и индивидуального претворения их в творчестве выдающихся представителей. Уроки-монографии в известном смысле представляют русскую музыку школьникам в виде "нерасчлененного целого", в котором затем формулируется ряд проблем.

Первая из них (в русле программной тематики года): что дети понимают под музыкой своего народа? Можно ли дать однозначную характеристику русской музыке, идентичны ли понятия "**Русская**" и "**Российская**"? Ведь Россия - огромная страна, и русское в различных регионах ее проявляется в музыке по-разному. Здесь и яркая многоголосная ткань Юга России, холодноватая скромная "вязь" Севера, особенная лихость, сила и стройность казачьей песни, и "многоголосица" других музыкальных культур внутри России.

Но главная из проблем - как и почему русская музыка сложилась именно в таком виде? Здесь выделяются самые существенные стороны русской интонационности: под влиянием каких факторов она формировалась, как в ней преломилась *народная психика* и как сложилось диалектическое единство удивительных качеств российского интонирования - "**нравственная напряженность**" и **"тишина"**. В размышлениях над этими проблемам вырисовываются основные направления работы в третьем классе.

Первое - проблема "исследования" происхождения народного творчества, погружение в его истоки (с эпохи

языческой обрядовости). Этим обосновано начало изучения русской музыки с *эпического наследия и фольклора* - что есть **фольклор в принципе**, какие в нем исторически сложились жанры. Подробно исследуем жанр **протяжной песни**: **-** она предстает перед школьниками не просто как жанр, а шире - как особый, независимый от жанровой разновидности склад русской народной музыки. Она есть своего рода "*энциклопедия" русской интонационности*, характерные черты которой в той или иной мере проявляются во всех жанрах русской песенности, как обрядовой, так и бытовой. Знакомство с жанрами русской народной песни построено так, чтобы дети смогли проследить сам *процесс* становления протяжной песни, проникнуть в сущность самобытной русской интонационности, в традиции народной манеры исполнения. Народная музыка исследуется с позиций того, как, благодаря *каким своим свойствам* музыка становится средством общения людей. Содержательным выражением этого свойства выступают единые всеобщие человеческие нравственные принципы, которые в единстве с национальным своеобразием и колоритом пронизывают и взаимопроникают во все произведения, составляющие гордость мировой музыкальной культуры.

Второе. Параллельно с этим раскрывается соотношение народного и композиторского в национальной музыкальной культуре. Строго говоря, этот момент "красной нитью" проходит через всю начальную школу, однако именно в рамках проблематики этого года удобно сделать акцент на том, что "музыку создает народ, а мы композиторы ее только аранжируем" (М.И. Глинка). Но теперь это не просто различение одного и другого вида творчества, и не просто "аранжировка" композиторами народной музыки, а как бы два этапа становления национальной музыкальной культуры. И центральным в исследовании этой проблемы становится раскрытие того, как осуществлялась преемственность в истории развития национальной музыки. Потому большое место занимает проблема композиторской обработки произведений

народного искусства (от М.И. Глинки до современных композиторов) и проблема становления отдельных жанров русской музыкальной классики (в частности, русского классического романса, жанра фортепианного концерта - Концерт С.В. Рахманинова d-moll). Результатом становится выход на осмысление явления, которое под названием «русская классическая музыка» занимает видное место в музыкальной культуре мира.

Четвертый класс. Это итог начальной школы. Его итоговость является в нескольких значениях. Во-первых, в этом классе обобщается вся проблематика начальной школы, начиная от родовых истоков музыкального искусства и кончая познанием основ музыкальной драматургии ("забег" вперед - в тематику следующих классов). Во-вторых, здесь реализуется (проверяется, как важнейший навык слушательской культуры) способность к содержательному анализу сложного произведения как процессу мышления от содержания к форме. В-третьих, - что самое главное - в этом классе продолжает укрепляться убеждение детей в том, что *содержание музыки* есть не что иное, как философская проблематика жизни, выраженная художественными средствами. Поэтому в течение года звучит достаточное количество крупных произведений целиком, как русской, так и зарубежной музыки, при анализе которых формируется (а в чем-то уже реализуется) умение охватить целое в совокупности всех его элементов и проследить, как художественная идея определяет организацию всех музыкально-выразительных средств в конкретном произведении.

Основная идея четвертого класса - исследование взаимодействия русской музыки с мировой музыкальной культурой. Здесь, после достаточно подробного наблюдения за процессом становления русской классики (в 3-м классе), традиционно две стороны проблемы: чему и как русская музыка "училась" у мировой музыкальной культуры; чему и как она "учила" зарубежную музыку. Вместе с детьми убеждаемся, что

музыкальная культура других народов мира рождается, в принципе, из одних и тех же корней, из интонационного общего, а в основе музыкальных форм, несмотря на их специфику в разных регионах земли, - сюита, романс, песня, канон, рапсодия и пр., - лежат (если вернуться к тому, с чего дети начинали вхождение в музыкальное искусство) все те же песня, танец, марш. Характерно: многие формы и жанры музыки давно стали интернациональными.

Процесс взаимодействия прослеживается не только исторически, и не только на уровне "совпадений" жанров и форм музыкальных культур России и Остального мира (европейской музыки в первую очередь), а выявляется своеобразие национальных культур, "тождество и контраст" в них именно на уровне второй проблемы - на уровне преломления в музыке национальных черт характера, сформировавшихся исторически как выражение мировоззрения, мироощущения, миропонимания каждого народа.

Постепенно школьниками делается вывод о том, что человечество едино, и обращение одного народа к музыке другого народа обогащает музыку каждого особенными чертами - так частное обогащает общее (например: обращение русских композиторов к музыке Испании, Италии, арабского Востока, зарубежных композиторов к русской музыке и музыке других европейских народов). Иногда это происходит сознательно - на уровне авторской идеи, иногда спонтанно - в связи с естественной "миграцией культур", вызванной географическим соседством народов, а иногда и на волне "неистовой" моды (например, влияние на мировую музыкальную культуру форм массовой культуры, выросшей на почве джаза). В сближении культур есть важный этический момент: обращение к музыке другого народа - это дань уважения к нему.

Безусловно, исследование указанных проблем и решение объемных учебных задач возможно лишь при том условии, если школьники в какой-то мере знакомы с указанной проблематикой, если их вхождение в музыкальное искусство не

начинается с "чистого листа". Отсюда вытекает необходимость подробно остановиться на преемственности музыкального образования в дошкольных учреждениях и в начальной школе, на организации его на единых педагогических основаниях.

Обращение к разработке проблем дошкольного музыкального образования в данном исследовании - это методологическая необходимость, вызванная логикой системного подхода. Согласно этой логике музыкальное образование младших школьников как система, имеющая многоаспектно проявляющуюся специфику и сложившийся, достаточно четко очерченный в теории и практике педагогический "инструментарий", не может рассматриваться как самодостаточный организм, а только как элемент, подсистема более масштабной системы. В предыдущих главах в роли такой "метасистемы" выступала система школьного образования вообще, а в частности, преподавание искусства в школе. Теперь же представляется необходимым рассмотреть музыкальное образование в начальной школе в рамках также более крупной системы, но уже "однородной" - в системе общего и непрерывного музыкального образования в том виде, как она сложилась к настоящему времени.

Проблема преемственности различных ступеней образования в истории педагогики, в том числе и в педагогике искусства, в разной мере, но всегда находилась в поле зрения исследователей и педагогов-практиков. Такая стабильность в отношении к ней не случайна: именно в ней как масштабной системообразующей проблеме так или иначе находят наиболее рельефное и содержательное выражение фактически все дидактические принципы, особенно принципы системности, последовательности, доступности. С критических позиций кратко рассмотрим традиционный взгляд на проблему и постараемся очертить новые контуры ее. Центральным вопросом станет: что и как надо поменять в дошкольном музыкальном воспитании, чтобы развивающее обучение в нем и на следующих ступенях стало реальным.

Традиционная музыкальная педагогика рассматривает преемственность дошкольного и школьного музыкального образования с разных сторон. Сразу отметим: одна из них, к сожалению, наиболее типичная сторона, - преемственность форм музыкального обучения. Для нее характерна прямолинейность: обязательное присутствие *на всех ступенях* музыкального образования определенных, узаконенных теорией и практикой "видов" музыкальной деятельности (это указанные ранее пение, слушание музыки, игра на детских музыкальных инструментах и пр.). Например: отсутствие на уроках музыки "движения под музыку" в начальной школе уже считается нарушением преемственных связей с детским садом. При этом развитие самих форм становится производным от возрастания детей и понимается преимущественно в количественном смысле: как увеличение объема звучания музыки, изменение репертуара и усложнение знаний, умений и навыков выступает показателем динамики музыкального развития детей, а качественным показателем считается "новый уровень" анализа детьми произведений. На самом же деле речь может идти только о *некотором стихийном* качественном развитии детского восприятия и понимания музыки, т.е. внутри данного количества, поскольку нет (как говорилось выше) самого главного: изменения *характера самой мыслительной деятельности* детей, а вне этого обучение нельзя считать развивающим в истинном смысле этого слова.

Другая сторона преемственности - содержательная. Традиционно под изменением содержания образования понималось такое же производное от взросления детей усложнение содержания изучаемых музыкальных произведений и жизненных проблем, затрагиваемых этим содержанием. Но при этом вся педагогическая технология, ориентирующаяся на принцип доступности, оставалась прежней, благодаря чему содержание музыки раскрывалось, как было отмечено выше, не в полном объеме своего философского смысла (что и привело к преподаванию "упрощенного искусства"). Фактически

содержание музыки попадало в прямую зависимость от форм и методов его раскрытия и, таким образом, нарушался закон единства содержания и формы, где, как известно, содержание определяет форму, а не наоборот. В связи со всем этим можно говорить, что музыкальное образование в школе, по образному выражению Л.С. Выготского, "плелось в хвосте детского развития". О причинах этого уже говорилось неоднократно.

Очень важно отметить тенденцию радикального изменения подхода к содержанию дошкольного музыкального образования, которая особенно проявилась с внедрением в школьное образование программы по музыке Д.Б. Кабалевского. Наиболее адекватно новой концепции подошла к проблеме преемственности виднейший в прошлом специалист дошкольной музыкальной педагогики профессор Н.А. Ветлугина. Она разработала новую, прогрессивную для того времени музыкальную программу для старших дошкольников, также использовав тематический принцип построения:

"При разработке содержания в детском саду реализуются современные положения музыкальной педагогики: уточняются формулировки задач музыкального воспитания; большое разнообразие получили виды музыкальной деятельности, позволяющие развивать разносторонние музыкальные способности; репертуар музыкальных произведение для старших групп подобран в соответствии с принципом тематизма учебного процесса.

Тематизм в музыкальном воспитании, выдвинутый Д.Б. Кабалевским и преимущественно примененный в программе старших групп детского сада, заключается в следующем.

Д.Б. Кабалевский в основу тем кладет само музыкальное искусство в своеобразии его содержания и формы. Выдвигая одну за другой темы, он приобщает детей к музыке в определенной последовательности. Это организует сложный музыкально-педагогический процесс. Воспринимая музыкальные произведения, учащиеся получают достаточно

отчетливые знания об их содержании и средствах музыкальной выразительности.

В соответствии с принципом тематизма в детском саду в течение года детей знакомят с тремя темами (каждая из них планируется на квартал)..." (Ветлугина, Кенеман, 1983: 72).

Развитие музыкального образования в школе на основе концепции музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского вызвало к жизни в дошкольной педагогике не только непосредственные изменения, касающиеся содержания и форм дошкольного музыкального образования, но и затронуло научные основы музыкального воспитания: в научно-методических работах четко обозначилась тенденция к выявлению сущностных, категориальных основ преемственности, в качестве которых все чаще начинают выступать фундаментальные теоретические положения концепции. Например, О.П. Радынова напрямую переносит одну из них на проблему преемственности: "...Преемственность школы и дошкольного музыкального воспитания выражается прежде всего в том, что ведущим видом музыкальной деятельности признается восприятие музыки" (Радынова, 1994: 76).

Однако, как мы уже отмечали ранее, некоторое оживление в музыкальном образовании, вызванное появлением новой его концепции, быстро прошло. На сегодняшний день все более утверждает себя тенденция организации музыкального образования в детском саду по типу школьного, когда традиционные для детского сада музыкальные занятия вытесняются специальными хоровыми занятиями, элементарной музыкальной грамотой и другими формами, где налицо оказывается прямой перенос методов подготовки и к урокам музыки в общеобразовательной школе, и к музыкальной школе (что связано с распространенным ныне явлением введения в общей школе т.н. дополнительного образования с преподаванием фактически всех музыкальных предметов - как в настоящей музыкальной школе). Эта тенденция оправдывается

целью - обеспечить безболезненный переход детей от детского сада к школе путем создания для них благоприятного *адаптационного* периода. Иногда такой "забег вперед" даже трактуется как проникновение в "зону ближайшего развития" ребенка.

Нет особой надобности в детальной критике такой позиции, поскольку в ней достаточно ясно прочитывается отсутствие содержательных оснований преемственности: они в конечном итоге также сводятся к уровню знаний, умений и навыков, количество и качество которых должны (в рамках традиционного педагогического мышления) выступать как критерий развития личности ребенка. Достаточно просто согласиться с научным положением В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева: "...Преемственность не должна задаваться как формальная связь самозамкнутых образовательных концентров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития. В этом случае она остается придаточным механизмом, обеспечивающим более или менее бесперебойное функционирование образовательной системы. Подобная система представляет собой "педагогическую машину", которая в своих рабочих режимах воспроизводит лишь самое себя" (Давыдов, Кудрявцев, 1997: 3). Добавим: воспроизводит только на принципах общей дидактики, что противоестественно для педагогики искусства, а в рамках организации музыкального образования на идеях развивающего обучения просто недопустимо.

Если теперь вернуться к идее Н.А. Ветлугиной об организации музыкального образования старших дошкольников на принципе тематизма, то эта идея, при всей, повторяем, ее прогрессивности для того времени, все же выглядит как упомянутый "забег вперед", по большей части как "моделирование" ожидающих детей на следующей возрастной ступени содержания и форм музыкального образования. И при всей содержательности детсадовского тематизма как залога более естественного вхождения в музыкальное искусство в

школе, продуктивность этой идеи остается локальной, имеет частное значение для детского развития, поскольку призвана в первую очередь обеспечить более легкое усвоение детьми усложняющихся на новом этапе знаний, умений и навыков. По сути прямой перенос принципа тематизма в дошкольное музыкальное образование, обеспечивая "бесперебойное функционирование образовательной системы", не выходит за рамки формальной организации учебно-воспитательного процесса, в большой мере становится частью "педагогической машины", воспроизводящей на следующих этапах обучения саму себя.

Кстати, это подтверждается мыслью самой Н.А. Ветлугиной, которая, характеризуя общее содержание эстетического, и в частности, музыкального воспитания в детском саду, указывает: "...Эстетическое воспитание программируется, т.е. устанавливаются конкретные способы действий, навыки, знания, которыми дети должны овладеть, а также определяются показатели их музыкального развития к моменту перехода в школу. Таким образом устанавливаются преемственные связи со школой" (Ветлугина, Кенеман, 1983: 70). В этом сведении функций тематизма к "программированию" общепринятых в то время знаний, умений и навыков еще одно свидетельство того, что истинный развивающий потенциал тематизма оставался не раскрытым.

В этом смысле и положение О.П. Радыновой также имеет локальное значение для решения проблемы преемственности. Безусловно: восприятие музыки - основа музыкального образования (а не отдельный, хоть и ведущий "вид деятельности"!), и развитие полноценного творческого музыкального восприятия должно стать приоритетным направлением работы с детьми в любом возрасте (об этом уже давно говорит музыкальная наука). Однако, если брать развитие личности в целом, то музыкальное восприятие, даже в его расширенном понимании (как восприятие мира через музыку) - хоть и существенная, но всего лишь одна из сторон развития, и

именно в этом качестве и может выступать в проблеме преемственности - как *одно* из ее оснований.

Преемственность на уровне отдельных методов и приемов, или организации отдельных, пусть и хорошо выстроенных занятий, даже на уровне отдельных линий, направлений работы - такая преемственность либо вообще не имеет смысла, либо имеет весьма ограниченный смысл, поскольку осуществляется вне видения точек сопряжения преемственных связей, вне широкого и сущностного взгляда, позволяющего разом охватить проблему в целом. Она не может быть оправдана так называемой адаптацией детей к музыкальному образованию в школе, ибо форсирование этапа детского развития (которое и наблюдается при "подгонке" исконно детсадовских форм музыкального воспитания к школьным урокам музыкам, к новой позиции "ученика") нивелирует *специфику* дошкольной ступени музыкального образования. Обращение же (в свою очередь) учителя музыки в школе к формам дошкольной педагогики, с той же целью, также перечеркивает специфику школьного образования.

Специфика музыкального образования в детском саду заключается в создании условий, при которых ребенок с самого раннего детства

мог бы совершенно свободно разговаривать не только на родном языке, но и на музыкальном, изобразительном, пластическом и пр. Чтобы он имел возможность выразить свою мысль, впечатление через музыкальную интонацию, линию, яркое пятно, художественное движение, а не только через верно найденное слово. Потому и формы приобщения к искусству в детском саду более свободные, чаще всего интегрированные, выводящие за рамки узкой предметности, не ограничивающие ребенка отдельной ситуацией, отдельным заданием, отдельной гранью образов, а выводящие его на уровень обобщенных "надситуативных" впечатлений и размышлений.

Школьная ступень музыкального образования не потому более сложная, что количественно развивает то, что было в

детском саду (более сложный репертуар, большее количество времени для прослушивания музыки, усложнение навыков и пр.), или восполняет то, что было "недоусвоено" детьми. Изменения на данной ступени должны носить принципиальный характер: во всей стратегии музыкального образования на первый план выступает освоение и проживание содержательного музыкального Знания, требующее воспитания и нового, адекватного типа мышления - теоретического (постигающего). В целом сложность "переходного периода" от дошкольного детства к школьному содержательно выражается в следующей мысли: "Особую остроту интересующая нас проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития" (Давыдов, Кудрявцев, 1997: 3).

Традиционное понимание преемственности закономерно приводит к явным противоречиям. Так, на специальных музыкальных занятиях в детском саду (прообраз типичного школьного урока музыки) выучиваются ноты, разбираются средства музыкальной выразительности, формируются навыки хорового пения и пр., т.е. даются общеизвестные азы музыкальной грамоты (особенно в старшей и подготовительной к школе группах). И все это сопровождается запоминанием фактов, названий, определений и понятий, которые *не являются значимыми* для детей этого возраста. Придя в школу, дети, естественно, не могут воспроизвести этот "опыт" в полном объеме. В школе же учителя опираются именно на этот дошкольный опыт (а точнее сказать, на издержки опыта!), ввиду чего начальный этап познания музыки у школьников не вызывает особого интереса. Таким образом, в дошкольном учреждении ребенка ставят в позицию ученика, а в школе - возвращают в привычные и уже совсем не интересные рамки дошкольника.

Наличный же *творческий потенциал* ребенка, его воображение, интуицию, чувствительность к восприятию

музыки - весь этот творческий опыт естественной, свободной жизнедеятельности, который развивается даже вопреки системе детского сада, не востребуется начальной школой. В такой схеме, как отмечает В.Т. Кудрявцев, выражается не наличие преемственности, а как раз ее нарушение.

Вот почему оказываются правыми и учителя музыки, и музыкальные руководители детских садов в ответах на вопрос, в чем они видят трудности работы с детьми при переходе из детского сада в школу. Школьные учителя утверждают: "Трудно работать с первоклассниками, так как они не могут назвать подчас ни одного композитора, не знают нот, песен, которые разучивали в детском саду". Воспитатели, в свою очередь, считают: "У нас дети учились петь, танцевать, слушать музыку, а в школе - только один урок музыки, сидение за партами". Как видим, взаимодействие между музыкальным руководителем детского сада и учителем музыки в школе практические работники усматривают в преемственности работы со всем тем, что накоплено в музыкальном воспитании ребенка на предшествующем этапе. И те, и другие, по их мнению, работают на развитие ребенка, но напрашивается вопрос - на развитие чего? В традиционном понимании, ведется работа по формированию отдельных умений и навыков. Однако само детское развитие при этом протекает отдельно, и чаще всего вне специфически организованных и педагогически управляемых занятий, фактически стихийно и в большой мере неуправляемо.

В связи с этим актуален вопрос, поставленный авторами уже цитированной статьи: "...Как, культивируя самоценность каждого детского возраста, одновременно обеспечить поступательность возрастного развития, как практически осуществить продуктивное взаимодействие идеальных и реальных форм этого развития..." (Давыдов, Кудрявцев, 1997: 4).

С одной стороны, самоценность дошкольной ступени в том, что в ней должны преобладать исконно детские виды деятельности - игра, разнообразное художественное творчество, конструирование, сочинительство - в свободных и

нестандартных формах и в рамках такого подхода, когда природная детская предрасположенность к искусству не эксплуатируется как фундамент для научения, а создаются условия для развития самого этого фундамента. С другой стороны, как добиться максимума такого развития, не нарушая психолого-возрастной специфики жизнедеятельности ребенка и в то же время совместив ее "с точкой смены типов самого детского развития", т.е. с изменением психолого-социального статуса ребенка - "Я - школьник" (в первую очередь имеется в виду перевод музыкального образования уже в начальной школе на теоретический уровень мышления, как того требует развивающее обучение и предполагает программа Д.Б. Кабалевского)?

В сопряжении этих сторон содержится известное противоречие, которое может быть разрешено едва ли не единственным путем: выделить в психике детей-дошкольников какое-то такое *всеобщее основание*, сохраняющее свою значимость для музыкального развития личности и в дошкольном детстве, и в школе, и которое может и должно выступать и как предпосылка развития музыкальной культуры, и как его цель. Другими словами: перед нами стояла задача определить абстрактно-всеобщее человеческой личности, развитие которого позволяет говорить о **реальном** развитии культуры личности вообще и музыкальной культуры как части духовной, в частности. Подойти к решению этой задачи позволило исследование, которое проводилось в Москве (УВК "Лосиный остров"), гг. Тольятти, Пермь, Жуковский Московской области. В каждой возрастной группе приняло участие свыше 50 детей. Эксперимент состоял в следующем.

Детям разных возрастных групп предлагалось послушать три фрагмента из фортепианных сочинений (в живом исполнении) и определить, какие два из них более созвучны, родственны друг другу.

Это были в первом варианте: "Баркарола" П.И.Чайковского, "Ноктюрн b-moll" Ф.Шопена и его же

"Ноктюрн f-moll". Сложность задания заключалась в том, что все три фрагмента имели много общего, формально являлись музыкальными высказываниями на одну тему: спокойный темп, лиричность содержания - задумчивость, погруженность в себя. Только человек, способный к внимательному вслушиванию в музыку и тонкому различению нюансов человеческих состояний сможет почувствовать, что третий фрагмент, в отличие от первых двух, содержит интонации траурной маршевости.

Во втором варианте школьникам игрались фрагменты из Финала Сонаты N 14 Бетховена, его же "Аппассионаты" (тоже Финал) и "Экспромта-фантазии" Ф. Шопена. За общей для всех фрагментов яркостью звучания, возбужденностью, выраженным внешним драматическим началом в первых двух слышится энергия подлинно бетховенской воли, напора, а у Шопена это энергия иного рода - энергия лирической страстности.

Полученные в результате исследования результаты оказались, на первый взгляд, парадоксальными, противоречащими логике (если ее рассматривать привычно, с формально-возрастной точки зрения - в русле "чем старше, тем умнее"), но именно теми, на которые мы рассчитывали:
В шестых классах - только 20% учеников справились в заданием. В третьих классах показатель чуть выше - 30%.

Но уже в первых классах (шестилетние школьники) - с заданием справились более половины детей.

А из 60 воспитанников детского сада - пяти и четырехлетние дети - правильно выполнили задание 75%! Причем самый высокий показатель был получен у четырехлеток!

Весьма характерны трудности, с которыми столкнулись экспериментаторы в процессе исследования: гораздо сложнее оказалось объяснить четырехлеткам, как соединить между собой "облачки" (они символизировали фрагменты музыки), чем смысл самого задания!

Всем перечисленным группам детей предлагалось и такое задание: различить народную музыку (мелодия песни "Степь да

степь кругом") и композиторскую (начало второй мелодии из Финала 2-го фортепианного концерта С.В.Рахманинова). Казалось бы, что у подростков больше опыта подобного интонационного различения, чем у детей детского сада, однако и с этим заданием лучше других справились ученики первого класса и пятилетние дети.

Результаты эксперимента можно интерпретировать во многих направлениях. Отметим главные.

Во-первых, в теоретико-методологическом плане, исследование подтвердило нашу гипотезу: *чем меньше ребенок, тем он ближе к истокам, началам*, тем рельефней у него проявляются генетические родовые свойства человеческой психики: не "отягощенные" различными штампами восприятия и азами "беспомощной выученности", малыши *интуитивно* схватывают сходство и различие фрагментов *по* обобщенной интонации. В этом проявляется главнейшее свойство человеческой психики - способность *целостно* воспринимать явление в интегративном единстве эмоциональной и интеллектуальной оценок. Конечно, доля той и другой бывает различна, и применительно к данному случаю (восприятие и различение явлений человеческой духовной культуры по их доминирующему настроению) надо говорить в первую очередь об эмоционально-оценочной деятельности детского сознания. Однако уже сам факт целостности восприятия становится залогом реализации в дальнейшем уникальной родовой человеческой способности - способности к теоретическому мышлению (что и доказано всей мировой историей), которое, как известно, осуществляется от общего к частному, от целого к его частям.

Косвенным подтверждением целостности восприятия музыки послужили для нас рисунки дошкольников, выполненные в рамках методики "Ребенок и музыка": дети должны были в течение 10 минут, без звучания музыки, нарисовать свое ощущение музыки и не забыть себя в этом

рисунке (процедура проведения методики будет изложена в экспериментальной главе).

Характерно: в рисунках шестилетних детей (и в детском саду, и в школе), которые уже начали заниматься музыкой по углубленной программе, преобладает символическое изображение нотного стана (линии через весь лист) с нарисованными на них атрибутами музыкальной грамоты - ноты (в виде цепочек цветных пятен), скрипичные ключи и пр. То есть, они не испытывали никаких затруднений с конкретизацией своих представлений о музыке. Дети же, еще не начавшие "изучать" музыку углубленно, т.е. еще не "окунувшиеся" в систему музыкальной грамоты и знаний, умений и навыков, затруднялись именно *с конкретизацией* своих представлений, а потому по большей части изображали музыку каким-либо одним "пятном" или символом (чаще всего достаточно далеким от музыки), а некоторые дети просто не рисовали ничего. Это "ничего" для нас как раз и показательно: оно возникало, видимо, по причине того, что дети просто не думали "частностями" музыки, поскольку их не было в опыте, а целостное представление о музыке (именно целостное - "образ музыки") пока еще ни с чем не ассоциировалось.

Во-вторых, мы убедились в правоте выводов, к которым пришла Л.В. Горюнова, много писавшая о роли интуиции в восприятии детьми музыки, и получили в какой-то мере подтверждение вывода философов о том, что интуиция есть целостное образование, в котором абстрактное и конкретное нераздельны, а эмоции и мышление интегрированы друг в друге. Особенно надо отмемить то, что эта целостность становится следствием "улавливания" обобщенной интонации, т.е. эмоциональной сущности художественно-образного содержания, что в большой мере позволяет говорить об интуиции как специфически человеческом родовом "инструменте", самой природой предназначенном для "схватывания" содержательной сущности явления в его пока еще не расчлененном виде. Добавим: эта способность детей

становится принципиальной и основополагающей для перехода на следующем этапе музыкального образования к формированию основ теоретического мышления, которое в сфере искусства, как известно, осуществляется еще и как движение от содержания к форме.

В-третьих, все это теоретическое, взятое в совокупности со сложностью предложенной детям музыки, заставляет задуматься об исключительно важном, можно сказать, ключевом моменте для содержания музыкального образования уже в практическом плане: с чего начинать изучение музыки в дошкольном детстве? С элементарных песенок и инструментальных произведений, которые в рамках традиционного подхода давно уже апробированы в практике как "созвучные возрасту", или воспитывать у детей полноценный опыт восприятия музыки глубокой, серьезной, т.е. классической музыки?

Небольшое отступление в результаты исследования. На семинарских занятиях с воспитателями детских садов не раз приходилось слышать утверждения, что "с классикой у нас в саду все в порядке, она присутствует в должной мере". Действительно: в программах (особенно "авторских"), с которыми нас знакомили, достаточно часто встречаются произведения выдающихся композиторов. Тогда следующий вопрос: каковы критерии выбора музыкальных произведений, и как вы ими пользуетесь?...Воспитатели называют общеизвестные: доступность, педагогическая целесообразность, художественность.

Критерии разумны и бесспорны, но из бесед становилось ясно, что они понимаются прежде всего в дидактическом плане, т.е. ограниченно, и в своей практике воспитатели их формально "прикладывают" к выбираемой музыке. Например, педагогическая целесообразность трактуется поверхностно, как "привязывание" музыки к временам года, к тем или иным знаниям, умениям и навыкам (которые будут затем развиваться в начальной школе!), к какой-либо воспитательной беседе и т.д.

Словом - традиционно. Под художественностью более всего понимается не целостная совокупность художественных средств, ставшая следствием выражения глубинных пластов содержания значимых
жизненных явлений, а набор каких-либо ярких образных штрихов, которые делают музыку "легкой для восприятия, хорошо запоминающейся". И, конечно, доступность при этом выступает последним непререкаемым "цензором". Такое истолкование и применение указанных критериев приводит к тому, что репертуар музыкальной классики в детском саду в подавляющем большинстве составляют миниатюры, имеющие программное название, содержание которых, чаще всего характерное, сказочное, иллюстративно-образное (типа "Дед-Мороз" Р. Шумана, "Баба-Яга" П.И. Чайковского), прямо адресовано маленьким детям.

В логике нашего исследования эти критерии потребовали переосмысления, причем от критерия доступности (как и от одноименного "фундаментального" принципа) пришлось отказаться вообще. Общеизвестно: бытие определяет сознание. Это положение в полной мере истинно и для музыкальной педагогики. В раннем детстве ребенок еще не обладает мышлением, изначально ведущее свойство его психики - *отражать мир*, накапливать впечатления, все остальное (в частности, способность к обобщениям) заложено в ней пока еще в потенциальном виде. Среди множества впечатлений психика ребенка выделяет как значимые те, которые связываются с определенными эмоциональными потрясениями (как со знаком "+", так и со знаком "-"). Как только ребенок начинает прислушиваться к звучащему миру, ему, в принципе, безразлично, что слушать. Будет ли он постигать симфоническую мелодию или попевку на двух звуках, для него и то и другое (и вообще все в этом мире) звучит ВПЕРВЫЕ! И, может быть, симфоническая мелодия своим оркестровым "многоцветием", красочностью и богатством тонких переливов нюансировки как раз и остановит внимание маленького

человека, станет открытием, впечатлением на всю жизнь (о каком же богатстве мы можем говорить в связи с маленькой простенькой, но доступной песенкой, которая становится просто музыкальной иллюстрацией того, что он видит и слышит каждый день и о чем ему постоянно говорят, читают, показывают?).

Потому обновление и дошкольного, и школьного музыкального образования надо начинать не с формальной замены песенного репертуара (сообразно требованиям измененного социума), а с введения музыки, достойной современного развитого детства. Это значит начинать музыкальное образование с мощного пласта серьезной высокохудожественной музыки. Это, как говорилось выше, противоречит традиционному пониманию принципов доступности, последовательности, сознательного усвоения и пр. Однако исследование показало: если встать на позицию ребенка, то начальный этап его знакомства с музыкой может равно начинаться как с простейшей песенки про серенькую кошечку, так и с Симфонии Моцарта или Чайковского, с прелюдии Рахманинова, с ноктюрна Шопена.

Не приземлять проблемы, решаемые искусством, до обыденного уровня, а возвышать ребенка до его, пока еще скрытых для него, вершин. Изучать, постигать, восхищаться музыкой великих композиторов в три года, в десять, в тридцать и т.д. лет (до глубокой старости), причем одной и той же музыкой не только потому, что этого требует народная мудрость - "повторение - мать учения", или методический принцип забегания вперед и возвращения к старому на новой основе (Д.Б. Кабалевский), а потому, что к одним и тем же произведениям высокого искусства человек обращается всю свою жизнь, черпая в ней истоки духовности и постигая их новый смысл. Вряд ли в школе или в институте человек вновь будет обращаться, например, к математической, или другой проблеме, с которой он столкнулся в раннем детстве, а арию Сусанина, Иоланты, симфонию Моцарта, концерт Чайковского

и пр. слушают и дошкольники, и младшие школьники, и взрослые. "...Повторные слушания нужны тогда, когда дно глубоко и с каждым разом становится глубже наше восприятие. Чем гениальнее музыка, чем глубже дно (практически неисчерпаемо) - поэтому вечно; чем беднее музыка - тем скорее приедается и исчезает (однодневки). океан и лужи. Боятся океана, а в лужах плещутся охотно - безопасно и весело" (из архивов Д.Б. Кабалевского). Чем раньше погрузиться с детьми в "океан музыки" - тем лучше.

Экспериментальная работа, проведенная под руководством автора данного исследования (аспирантка Л.В. Заварина), подтвердила большие потенциальные возможности детей в восприятии музыки. Были разработаны для детей 2-5 лет специальные программы, целиком состоящие из фрагментов сложных классических произведений, ранее считавшихся совершенно недоступными в этом возрасте. Естественно, учитывалось: продолжительность звучания фрагментов, динамическая насыщенность, общая атмосфера занятий и пр. Результаты достаточно впечатляющие: малыши предпочитают слушать именно эту музыку, оставляя почти без всякого внимания "доступные" их возрасту музыкальные "мелочи". Развивая собственный тезис 80-х годов о необходимости "омузыкаливания быта" детей в детском саду, теперь можем подчеркнуть: именно серьезная классическая музыка должна проникнуть во все поры ребячьей жизни.

Вернемся теперь к необходимости выделить в психике детей-дошкольников *всеобщее основание*, сохраняющее свою значимость для музыкального развития личности и в дошкольном детстве, и в школе, и которое может и должно выступать и как предпосылка развития музыкальной культуры, и как его цель. Нужно сказать, что у этого всеобщего основания прибавилось содержательных функций. Оно как целостное личностное образование должно обязательно вмещать в себя и способность детей к интуитивному восприятию музыки, и открывать возможность размышлять о музыке на высоком

уровне, адекватном проблематике содержания классических произведений, и побуждать к продуктивной деятельности (причем, не только в сфере искусства), и предполагать собой методику занятий с детьми искусством, обязывающую к раскрытию прежде всего природы музыкального искусства, но не исключающую и традиционных знаний, умений и навыков. Конечно, повторяем, ведущим свойством-функцией этого всеобщего должно стать обеспечение возможности формирования основ теоретического мышления на протяжении самых разных возрастных периодов детства.

Таким всеобщим, по нашему убеждению должно стать принятое в философии одно из абстрактно-всеобщих определений человеческой культуры в целом, в котором выражено, пожалуй, ее существование в единстве содержания и многообразия форм: **культура есть творческая деятельность**, в процессе которой человек, осваивая мир, производит себя как духовное существо. Исключительно важно, во-первых: творческая деятельность в дошкольном образовательном учреждении, это не "одно из" направлений работы (что сразу же превращает ее в традиционной "вид" деятельности), а *единая основа* всей жизни ребенка в детском саду, которая в сфере искусства организуется и протекает как моделирование художественно-творческого процесса. Во-вторых: получая прямое продолжение в начальной школе, она позволяет во многом снять саму проблему преемственности и рассматривать периоды дошкольного и начального школьного музыкального образования *не как этапы* (в этом случае как раз проблема преемственности и заявляет о себе), а как **разные уровни погружения** в музыкальное искусство в рамках **единого** дошкольно-школьного процесса.

Уровни погружения - это принципиально, потому что теперь фактически исключается возможность жесткого структурного расчленения единого процесса на дошкольный и школьный этапы. Конечно, они остаются, но не как "самозамкнутые образовательные концентры, внутри которых

совершаются некоторые процессы развития", и в содержании образования которых следует выделить что-то такое, что позволит обеспечить преемственность музыкального образования на разных его ступенях. Дошкольное и начальное школьное детство остаются как возрастные периоды, различающиеся не по общему характеру деятельности (поскольку она едина), а по психолого-возрастной *доминанте* этой деятельности.

В этом смысле в начальной школе творческая деятельность, как говорилось выше, протекает как *художественная по содержанию и учебная по форме*, когда дети начинают овладевать "алгоритмами" теоретического мышления, погружаясь в сам процесс выведения знаний (что органически вытекает из приоритета учебной деятельности в этом возрасте). В дошкольный же период, где главенствует игровая деятельность, творческая деятельность детей протекает прежде всего как *творческое воображение*, которое можно рассматривать как самый первый, интуитивно-наивный вариант будущих научных гипотез и экспериментов. Думается, исчерпывающую характеристику дали творческому воображению В.В.Давыдов и В.Т.Кудрявцев:

"...В познавательном процессе теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют **единую** функцию. Они позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме абстрактных понятий, а в воображении - в форме особых образов, содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Творческое воображение относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Являясь первоосновой созидательных возможностей и свершений ребенка, личностно развивающим началом его целостного духовно-практического бытия, оно

активно формируется средствами специфически "дошкольных" видов деятельности - игры, многообразных разновидностей художественного творчества, конструирования, восприятия сказок, самостоятельного сочинительства и др. Воображение дошкольника - это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение ученого, художника, изобретателя. Но это одновременно и основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая прежде всего младший школьный возраст. По ходу онтогенеза воображение не "снимается" мышлением, не редуцируется к нему, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный - содержательно-обобщающий - характер" (Давыдов, Кудрявцев, 1997: 6-7).

Итак, творческая деятельность, протекающая в разные периоды детства преимущественно как творческое воображение или исследовательская деятельность в рамках постигающего мышления - это то всеобщее основание, на котором может быть связано все образование в целом.

Таковы принципиальные предпосылки организации дошкольного детского музыкального образования с позиций развивающего обучения, которые должны быть продолжены в младшем школьном возрасте. Исключительно важно, чтобы уже в дошкольном детстве они были реализованы в полной мере, представляется необходимым раскрыть более обстоятельно содержательную сторону той общей атмосферы погружения дошкольников и школьников в искусство, которую мы определяем в выражениях "искусство как жизнедеятельность ребенка", "искусство как жизнетворчество". Этому и будет посвящен следующий параграф.

Итак, сделаем основные выводы:

1. Совокупность принципов педагогики искусства становится системой тогда, когда все принципы связываются всеобщим основанием, отражающим в себе *природу искусства* и *природу познания* в их единстве. В качестве такого основания системы выступает принцип моделирования художественно-

творческого процесса, позволяющий погрузить учащихся в истоки музыкально-художественной деятельности.

2. Оптимальным следует считать такое построение школьной программы преподавания музыкального искусства, когда познание музыки опережает детское развитие и при котором обеспечивается единство содержания, форм и методов преподавания на основе историко-логического исследования происхождения музыки как закономерного отражения духовного опыта человечества.

3. Творческая деятельность в дошкольном детстве и начальной школе - это не одно из направлений работы, превращающее ее в традиционно отдельный вид деятельности, а *единая основа всей жизни ребенка*, позволяющая по-новому осмыслить проблему преемственности и рассматривать периоды детства не как "этапы", а как разные *уровни погружения* в музыкальное искусство в рамках единого дошкольно-школьного процесса.

4. Творческая деятельность, протекающая в разные периоды детства преимущественно как творческое воображение (дошкольная ступень) и как начало формирования постигающего мышления (младший школьный возраст) - это то *всеобщее основание*, на котором может быть связано все музыкальное образование в целом.

Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом, проведенное теоретико-методическое исследование доказало возможность преподавания музыки на принципах развивающего обучения и педагогики искусства. То, что это не очень отдаленная перспектива развития музыкальной педагогики, доказывает факт разработки на этой основе учебных программ, учебников, конкретной педагогической технологии, которые получили поддержку в широкой педагогической среде. Сущность данного исследования заключается в следующих выводах.

1. Концепция развивающего музыкального образования позволяет создать целостную систему воспитания музыкальной культуры детей, начиная с дошкольного возраста, основанную на единстве принципов изучения музыки как искусства, учитывающую специфику и самоценность каждого возрастного периода детства и осуществляющую новый тип преемственности в логике движения от творческого воображения к постигающему мышлению и культуротворческой деятельности.

2. Выдвинутая в исследовании методологическая идея о рассмотрении музыки как неотъемлемой сферы жизнедеятельности ребенка, реализующаяся в адекватной педагогической технологии, позволяет создать для растущего человека такие условия, когда он сам творит свой духовный мир, свою жизнь по законам искусства, эмоционально относится к окружающему как воспринимаемому целому. Искусство как жизнетворчество ребенка есть сущность Детства, предопределенная самой природой человека.

3. Достижение гармонического единства принципов общей дидактики и педагогики искусства при организации учебно-воспитательного процесса как процесса художественно-творческого, востребующего детскую предрасположенность к искусству, способствует становлению урока музыки как урока живого образного искусства.

4. Универсальный принцип моделирования художественно-творческого процесса, отражающий природу искусства и природу познания в их единстве и позволяющий в логико-историческом плане воспроизвести сам путь становления музыкального искусства, выводит преподавание музыки за рамки узкой предметности в широкое проблемное поле культуры.

5. Музыкальное знание, как знание теоретическое, содержательное, представляет собой процесс освоения общего способа постижения искусства путем вхождения в природу музыкального творчества с позиций композитора, исполнителя, слушателя.

6. Разработанная в исследовании программа изучения музыкальной культуры школьников доказала свою эффективность тем, что она, помимо диагностики собственно музыкального развития детей (музыкальные способности, приобретаемые умения и навыки), имеет, во-первых, продуктивно-формирующее содержание, и во-вторых, позволяет в первую очередь проследить в динамике развитие духовного мира детей в целом, обрисовать основные черты музыкально-педагогического портрета современного школьника.

Л.В. Школяр / L.V. Shkolyar

ТЕЗАУРУС

Музыкальная культура – одна из исторически сложившихся форм культуротворчества человека в искусстве, где момент культуротворчества становится определяющим в любом возрасте и его можно расшифровать как "самотворчество" - строительство растущим человеком своего духовного мира через искусство.

Концепция развивающего музыкального образования:

1) основана на единстве принципов изучения музыки как искусства;

2) учитывает специфику детского возраста;

3) представляет собой теоретическую и практическую стратегию обновления содержания музыкального образования в целом и обеспечивает направленность всего музыкально-педагогического процесса на развитие духовной, творческой сущности растущего человека.

Едиными педагогическими основаниями концепции выступают:

- проникновение в природу музыкально-художественного творчества,
- формирование музыкального мышления как мышления теоретического (постигающего),
- интегративность музыкального знания.

<u>Концепция направлена на преодоление</u>:

- рассогласованности цели, задач, содержания и методов музыкального образования с природой искусства и природой ребенка;

- разрыва между декларируемым высоким предназначением искусства, его философско-возвышенным содержанием (духовный опыт человечества) и упрощенным, непрофессиональным подходом к его реализации;

- отчуждения ребенка от музыки, а самой музыки - от человеческой культуры, от жизни в целом.

<u>Основными положениями концепции являются</u>:

- самоценность музыкального искусства, освоение которого должно стать свободным от идеологических штампов, от превращения музыки из средства, "обслуживающего" воспитательные мероприятия, в полноценное музыкальное искусство, помогающее ребенку познать мир и самого себя в этом мире.

- опора на закономерности самой музыки и педагогическую технологию, основанную на единстве художественной и учебной

деятельности, для которой характерно: воспроизведение самого процесса рождения музыкального искусства, раскрытие его сущностных внутренних связей и отношений.

- погружение в природу музыкального искусства, в процесс развертывания его философского содержания в пространстве и времени, что требует перехода от эмпирико-классифицирующего типа мышления к теоретическому (постигающему) мышлению, формируемому в полноценной музыкально-художественной деятельности.

- выход при рассмотрении проблем жизни и искусства на уровень содержательных обобщений, вскрывающих всеобщую суть явлений, позволяющих видеть целое раньше его частей и рассматривать любое явление в его внутренних противоречиях и всеобщих взаимосвязях, что позволяет выйти за рамки узкой предметности в широкое проблемное поле культуры ("проблематизация различных составляющих человеческого опыта" - В.Т. Кудрявцев).

- выдвижение в качестве видов музыкальной деятельности деятельность композитора, исполнителя, слушателя в их неразрывном триединстве; объединенные **восприятием** музыки (как системообразующей связью), эти виды деятельности становятся условием существования музыки вообще, в них отражена логика развертывания музыкально-художественной деятельности как целостного явления в единстве процесса и результата.

- ориентация на систему принципов педагогики искусства, где основополагающим является **принцип моделирования художественно-творческого процесса**, позволяющий в логико-историческом плане воспроизвести сам путь становления музыкального искусства.

- выдвижение фундаментальной методологической идеи рассмотрения музыкального искусства как неотъемлемой сферы жизнедеятельности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда музыкальное искусство становится для ребенка **жизнетворчеством**, продолжением его жизненных смыслов и осуществляется как развитие фундаментальных человеческих способностей в гармонии - **вижу**, **слышу**, **чувствую**, **думаю**, **действую** (искусство слышать, искусство видеть, искусство чувствовать, искусство думать).

- отношение к творческой деятельности в дошкольном детстве и начальной школе как единой основе всей жизни ребенка и протекающей в разные периоды детства преимущественно как **творческое воображение** (дошкольная ступень) и как начало формирования **постигающего мышления** (младший школьный возраст); творческая деятельность выступает всеобщим содержательным основанием преемственности всех ступеней вхождения в музыкальное искусство, а также стержнем всех форм и методов его изучения.

Итогом развивающего музыкального образования должно стать представление о деятельности Музыканта как о высоком проявлении человеческого творческого потенциала, как о большом интеллектуальном и эмоциональном труде души, как о высшей потребности в преобразовании человека и мира с позиций высокой духовности.

Музыкальный опыт - это наиболее видимый, самый первый "слой" музыкальной культуры, дающий общее представление о музыкальных интересах ребенка, его пристрастиях, широте музыкального (и жизненного) кругозора. Он свидетельствует об определенной ориентировке (или об отсутствии ее) как в совокупности ценностей музыкального наследия прошлого - классики, музыкального фольклора, - так и в современной окружающей музыкальной жизни. Он отражает также и определенные навыки музицирования. Основными критериями наличия опыта в исследовании выступают:

- уровень общей осведомленности о музыке;
- наличие интереса, определенных пристрастий и предпочтений;
- мотивация обращения ребенка к той или иной музыке - что ребенок ищет в ней, чего ждет от нее.

Музыкальная грамотность - одно из важнейших содержательных выражений музыкальной культуры (ее Д.Б.Кабалевский считал "по сути музыкальной культурой"). Она характеризуется способностью воспринимать музыку как живое, образное искусство, особым "чувством музыки", позволяющим воспринимать ее эмоционально, умением отличить в музыке хорошее от плохого, способностью на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора и пр. Критериями уровня музыкальной грамотности в исследовании явились:

- степень внутренней открытости школьников для постижения незнакомой музыки;

- наличие у ребенка способности "открывать себя" через музыку;

- степень сопричастности ребенка к содержанию музыки, к стоящим за этим содержанием жизненным явлениям, породившим, на его взгляд, именно такое музыкально-смысловое содержание;

- степень ориентированности детей в музыкально-драматургических процессах, в выразительных средствах, понимание их организации в конкретном произведении в опоре на закономерности музыки.

Музыкально-творческое развитие - наиболее значимый компонент музыкальной культуры, в котором творческость рассматривается как особое качество личности, которое характеризуется способностью к саморазвитию и выражается (в широком смысле) в особом умении воспроизводить, интерпретировать, переживать музыку, осуществляя при этом самопознание, самовыражение, самоутверждение в их единстве. Для высокого уровня музыкально-творческого развития характерны раскрепощенность, "открытость" искусству и "бескорыстность" музыкально-художественной деятельности, что, в рамках специализированных методик, выявлялось в следующих критериальных моментах:

- мотив выбора ребенком своей роли в конкретной ситуации и его действия сообразно выбранной роли;

- уровень понимания содержания образа и возможных направлений его развития;

- способность увидеть целое раньше его частей;

- ощущение внутренней контрастности (противоречивости) музыкально-жизненного содержания и степень адекватности его выражения в собственной деятельности;

- самостоятельность творческого поиска и экспериментирования с музыкальным материалом;

- оригинальность и выразительность замысла в целом.

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова К.А. 1973. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. / Отв. ред. В.А.Лекторский. М.: Наука. 288 с.

Адищев В.И. 1991. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1919-1920 гг.). Учебное пособие. Пермь. 114 с.

Антология гуманной педагогики. Выготский. / Составитель и автор вступительной статьи А.А. Леонтьев. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.

Апраксина О.А. 1983. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение. 222 с.

Асафьев Б.В. 1971. Музыкальная форма как процесс. Л: Музыка.

Ветлугина А.Н., Кенеман А.В. 1983. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение. 255 с.

Герцен А.И. 1955. Сочинения, т 2. М.: ГИХЛ.

Горюнова Л.В. 1992. Развитие ребенка как его жизнетворчество. М.: «Музыка в школе» No 4.

Горюнова Л.В. 1989. Говорить языком самого предмета. Теоретиеские основы учебника «Музыка». Пособие для учителя. Москва.

Давыдов В.В. 1986. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика. 240 с.

Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. 1997. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. М.: Вопросы психологии» No 1: 3-18.

Ильенков Э.В. 1991. Философия и культура (Мыслители XX века). М.: Политиздат. 464 с.

Комплексные программы ГУСа (Государственного Ученого Совета). М.: 1923.

Материалы по образовательной работе в школе: Эстетическое развитие в школе. Вып. 4. М., 1919.

Мелик-Пашаев А.А. 1994. Автореферат дисс...доктора психологических наук. Москва. 36 с.

Музыка в школе. / Материалы по общему музыкальному образованию в школе // Под общей редакцией Музыкальной секции Отдела Единой Трудовой Школы. - Государственное издательство, 1921.

Музыка в начальной школе. М.: Музгиз,1935,

Музыка и пение. М.,1938.

Плеханов Г.В. Искусство и литература. М.: 1978.

Программы начальной школы. «Музыка и пение». М., НКП РСФСР, 1941.

Проект программы средней школы // Институт методов обучения АПН РСФСР. Пение. 1-6 кл. Сост. Пономарев И.П. и др. М.: Учпедгиз, 1947.

Программы начальной школы. - М,: Наркомпрос, 1943.

Программа восьмилетней школы. Пение. М.: Учпедгиз,1960.

Программа средней школы на 1957-58 уч. год. Пение 7-10 классы. Факультативное преподавание.

Программа средней школы. Проект для обсуждения. На правах рукописи. Музыкальное искусство (АПН РСФСР. НИИ ХВ). М, 1965.

Программа средней школы. Переработанный проект (АПН РСФСР). Музыка - М.: Просвещение, 1965.

Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. М.: Просвещение, 1977. 118 с.

Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Музыка 1-8 классы / Под общ. ред. Ю.Б.Алиева. М.: Просвещение, 1993. 80 с.

Радынова О.П. 1994. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для студентов пед. ин-тов и воспитателей дет. сада. - М.: Просвещение: Владос. 223 с.

Ражников В.Г. 1993. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении. Диссертация на соиск... доктора психологичеких наук в виде научного доклада. М. 70 с.

Лапин Н.И. Философское сознание: драматизм обновления / Отв. ред. Н.И.Лапин; Сост. Е.Н.Шульга. М.: Политиздат, 1991. - 413 с.

Терентьева Н.А. 1994. Музыка (музыкально-эстетическое воспитание) 1-4 классы. (Автор-составитель и научный редактор Н.А.Терентьева). М.: Просвещение. 78 с.
Юсова Б.П. 1995. Когда все искусства вместе. Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп. Пособие для учителя. Под общ. ред. - Москва-Мурманск. 108 с.

Получена / Received: 15.05.2012
Принята / Accepted: 05.06.2012

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал “Гуманитарное пространство” международный альманах (Journal “Humanity space” international almanac) публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты; обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, естественнонаучных и медецинских наук.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала. Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей и возвращать без регистрации рукописи, не отвечающие настоящим правилам и требованиям.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.
Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации.

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

<u>Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:</u>

– статья должна быть ясно и логично структурирована
– название (на английском и русском языках)
– фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
– звание, степень, должность (на английском и русском языках)
– место работы [полностью включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)
– ключевые слова (на английском и русском языках)
– резюме (на английском и русском языках)
– краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
– материал и методы
– описание и анализ результатов
– обсуждение и заключение

– благодарности и ссылки на номера грантов
– список литературы
– таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)
размер листа: А4
редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
формат: *.doc
шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный — без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

Образец оформление статьи:

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[Ivanova E.P. Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms**]**

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.
Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.
Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.
Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер // Знание-сила. 3: 48-56.
Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Journal “Humanity space” international almanac publishes research articles. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, reviews, analysis and conceptual manuscripts on the specific problems of the humanities, natural and medical sciences.

The decision on edition is taken by the editorial board of the almanac.The editorial staff reserves the right to make editorial changes and the reduction of manuscripts and return the manuscripts which are not corresponded to the rules and requirements.

The editors are not responsible for the completeness of the content and accuracy of the information and materials.

It is author’s responsibility for the manuscripts’ content, proper translation, quotes, bibliography, abstracts and etc.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

The manuscript had to be corresponded to the following requirements:

- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue’s problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references
- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript’s volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
- Format: *. Doc

- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center
- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses
-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

The sample design of the article:

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.

Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.

Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

Содержание // Contents

Школяр Л.В. / Skolyar L.V.

Музыка в системе развивающего обучения. Часть II

Music in the System of Development Education. Part II